



Universidade Católica Portuguesa  
CRB – Pólo de Viseu

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

## **Mestrado em Ciências da Educação**

***Especialização em Administração e Organização Escolar***

### ***A Avaliação Externa de Escolas: um contributo para a mudança na Organização Escolar?***

Orientador:

**Professor Doutor José Afonso Batista**

Co – Orientador:

**Mestre Vítor Alaiz**

Mestranda:

**Paula Gracinda Arnaud M Dias**

**Viseu, Janeiro de 2012**



Universidade Católica Portuguesa  
CRB – Pólo de Viseu

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

***A Avaliação Externa de Escolas: um contributo para a  
mudança na Organização Escolar?***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar, sob a orientação do Professor Doutor José Afonso Baptista e co-orientada pelo Mestre Vítor Alaiz.

Viseu, Janeiro de 2012

À memória  
da minha mãe  
Fernanda Arnaud.

# *Agradecimentos*

As minhas primeiras palavras são dirigidas ao Professor Doutor José Afonso Baptista pelo modo como conduziu este mestrado e por ter acedido a responsabilizar-se pela orientação da minha dissertação.

De seguida não posso deixar de agradecer, de forma muito sincera e sentida, a disponibilidade e preciosa ajuda prestada pelo Mestre Vítor Alaiz, ao longo de todo este trabalho de investigação.

Estou consciente, e humildemente refiro, que sem a sua sabedoria, profissionalismo, orientação e sugestões, dificilmente conseguiria produzir este trabalho, o qual considero como mais um elemento de crescimento e de aprendizagem pessoal.

Uma palavra de agradecimento a todos os colegas de turma, pelo espírito de partilha e inter-ajuda criada entre todos nós, bem como a todos os formadores pela aprendizagem que nos permitiram obter, através da sua sabedoria e testemunhos profissionais apresentados ao longo do curso de mestrado.

De seguida, uma palavra de agradecimento, carinho e de grande amizade à minha colega e amiga Judite Fernandes, que muito estimo e que está sempre pronta a ouvir-me e a ajudar-me.

Um cordial agradecimento a todos os entrevistados que se disponibilizaram em colaborar, tornando possível a realização deste trabalho possível.

Por último, as minhas palavras são dirigidas ao meu marido e filhos, pela paciência que tiveram em me apoiar, bem como, pelo tempo em que não estive presente nem partilhei o seu dia-a-dia.

A todos os que de forma directa ou indirecta estiveram presentes ao longo desta formação, o meu bem-haja.

# Resumo

A acção avaliativa é considerada, por muitos autores e decisores, como uma mais-valia e um contributo imprescindível para o crescimento das organizações escolares e para a melhoria do Sistema Educativo.

A investigação realizada pretendeu analisar o papel que a Avaliação Externa das escolas levada a cabo pela Inspeção Geral da Educação (IGE) desempenha na promoção da auto-avaliação e melhoria das escolas e, por outro, identificar o modo como docentes de um mesmo Agrupamento de Escolas, percebem a acção e contributo desta entidade para o crescimento e mudança da organização escolar.

Assim, toda a investigação empírica foi desenvolvida segundo quatro eixos de análise: vertente pessoal da avaliação; vertente pessoal/pedagógica da avaliação; vertente organizacional da avaliação; vertente de “construção de sentidos” da avaliação (articulação entre a Avaliação Externa e a Auto-Avaliação).

Considerando que foram estes eixos de análise que se pretenderam estudar e reflectir optou-se por efectuar uma investigação qualitativa, aplicando uma entrevista semi-estruturada à nossa amostra: professores que estiveram presentes nos painéis da Avaliação Externa realizada pela IGE num agrupamento de escolas do interior do país.

Os dados obtidos evidenciaram que os professores consideram que após a Avaliação Externa pela IGE, houve preocupação por parte da liderança e da comunidade educativa de utilizar internamente as suas recomendações. Nesse sentido, foram desencadeadas acções e processos que optimizaram o processo de mudança e melhoria da organização escolar. A articulação entre Avaliação Externa e Auto-Avaliação – “construção de sentidos”, foi uma evidência e está a surtir os seus efeitos mas, a nível de práticas lectivas e supervisão pedagógica, existe ainda um longo caminho a percorrer.

Considera-se que o sucesso e optimização de todo este processo avaliativo depende de forma determinante do modo como as lideranças e a comunidade educativa se posicionam relativamente à sua necessidade e validade educativa.

# *Abstract*

The assessment process is considered, by many authors and decision makers, as a benefit and an indispensable contribution to the growth of school organizations and to the improvement of the Educational System.

The investigation that took place aimed at analysing the role that the External Assessment of schools – carried out by the General Inspection of Education (GIE) – performs in the promotion of self-assessment and improvement of schools and, on the other hand, aimed at identifying how the teachers of a same group of schools understood the action and the contribution of this entity to the growth and change of the school organization.

Thus, all the empirical research has been developed according to four lines of analysis: personal aspects of assessment; personal/pedagogical aspects of assessment; organizational aspects of assessment; the «building of meanings» aspects of assessment (the articulation between External Assessment and Self-assessment).

Having in consideration that these were the lines of analysis we aimed at studying and reflecting on, we decided to carry out a qualitative investigation by applying a semi-structured interview to our sample: teachers who had been part of the interviewee groups with the External Evaluation carried out by carried out by GIE in a group of schools the interior.

The collected data showed teachers consider that, after the External Assessment act by GIE, the leadership and the educational community were concerned about using its recommendations internally. Therefore they started actions and processes in order to optimize the process of change and improvement of the school organization. The connection between External Assessment and Self-Assessment: - «building of meanings»-, was an evidence and is taking effects, but in what concerns school/academic practice and pedagogic supervision there is still a long way to cover.

All the interviewees consider that the success and the optimization of this assessment process depends mainly on the way the leaderships and the educational communities consider its necessity and its educational validity.

# Résumé

L'action d'évaluation est considérée, par plusieurs auteurs et des décideurs, comme une valeur ajoutée et une contribution indispensable pour le développement des organisations scolaires et un perfectionnement du Système Éducatif.

L'investigation réalisée a prétendu analyser le rôle que l'Évaluation Externe des écoles faite par l'Inspection Générale de l'Éducation (IGE) développe dans la promotion de l'auto-évaluation et dans le développement positif des écoles et, d'autre part, identifier la façon comment certains enseignants d'un même Regroupement d'Écoles, s'aperçoivent de l'action et de la contribution de cette entité pour le développement et le changement de l'organisation scolaire.

De cette façon, toute l'investigation empirique a été développée selon quatre axes d'analyse : côté personnel de l'évaluation ; côté personnel/pédagogique de l'évaluation ; côté organisationnel de l'évaluation ; côté de « construction de sens » de l'évaluation (articulation entre l'Évaluation Externe et l'Auto- Évaluation).

Considérant que ces axes d'analyse ont été ceux sur lesquels on prétendait étudier et réfléchir, on a décidé d'effectuer une investigation qualitative, en appliquant une interview/questionnaire semi-structurée par rapport à notre échantillon: des enseignants qui ont été présents dans cette action d'Évaluation Externe réalisée par l'IGE dans un regroupement d'écoles de l'intérieur du pays.

Les données obtenues ont mis en évidence que les enseignants considèrent qu'après l'Évaluation Externe faite par l'IGE, il y a eu un souci de la part des dirigeants et de la communauté éducative d'utiliser au niveau interne ses recommandations. Dans ce sens, ont été mises en place des actions et des procédures qui ont optimisé le procès de changement et l'amélioration de l'organisation scolaire. L'articulation entre l'Évaluation Externe et l'Auto-évaluation - « construction de sens », a été une évidence et commence à produire ses effets, mais au niveau des pratiques de l'enseignement et de supervision pédagogique il y a encore un long chemin à parcourir.

On peut considérer que le succès et optimisation de tout ce procès d'évaluation est décisif de la façon comme les dirigeants et la communauté éducative se positionnent par rapport à ses besoins et sa validité éducative.

# *Índice Geral*

Introdução .....	13
I PARTE – Enquadramento Teórico .....	16
Capítulo 1 – A Escola: uma Organização Educativa.....	17
1.1 – A Escola e sua missão específica .....	17
1.2 – A Escola como organização .....	18
1.3 – A Escola e algumas das suas imagens organizacionais.....	21
1.4 – A Escola como cultura.....	24
1.5 – A cultura de Escola.....	25
Capítulo 2 – A Escola em Mudança .....	29
2.1 – Características da Mudança nas Organizações .....	29
2.2 – Resistência à Mudança nas Organizações .....	31
2.2.1 – Conceito.....	31
2.2.2 – Estratégias de superação.....	34
2.3 – A Escola em Mudança.....	38
2.3.1 – Análise dos conceitos: Mudança, Reforma, Inovação e Melhoria .....	39
2.3.2 – Processos de Mudança Educativa.....	41
2.3.3 – Papel da “liderança transformadora” no processo de Mudança .....	43
2.3.4 – Os professores e sua implicação na Mudança .....	46
Capítulo 3 – A Avaliação de Escolas: uma proposta dialógica.....	50
3.1 – Contextualização .....	50
3.2 – Pensar a Avaliação de Escolas de outra forma: perspectiva dialógica .....	51
Capítulo 4 – A Avaliação de Escolas: do conceito às praticas actuais.....	57
4.1 – Conceito de Avaliação de Escolas.....	57
4.2 – “Resistências” à Avaliação de Escolas .....	59
4.3 – Necessidade e “exigência” da Avaliação de Escolas.....	60
4.4 – A Ética no processo de Avaliação de Escolas .....	66
4.5 – Avaliação de Escolas em Portugal.....	68
4.5.1 – Quadro Normativo .....	68
4.5.2 – Programas .....	72
Capítulo 5 - A Avaliação Externa de Escolas: contributos para a Mudança.....	75
5.1 – A Avaliação Externa – enquadramento legal .....	75
5.2 – Modalidades actuais de Avaliação de Escolas: Avaliação Interna e Avaliação Externa.....	80



5.3 - A Avaliação Externa e a Auto-Avaliação das Escolas – construção de sentidos .....	84
Capítulo 6 - A Meta – Avaliação: uma “exigência”no processo avaliativo das Escolas .....	90
6.1 – A Meta - Avaliação e sua aplicabilidade no processo de Avaliação de Escolas .....	90
II PARTE – Investigação Empírica .....	95
Capítulo 1 – Metodologia .....	96
1.1 – Problematização de estudo .....	96
1.1.1 – Objectivos da Investigação .....	97
1.1.2 – Questões de Investigação .....	98
1.2 – Metodologia do estudo .....	99
1.2.1 – Caracterização da Amostra .....	103
3.1 – Tipo de Investigação.....	104
3.2 – Técnicas de recolha de dados .....	106
1.4.1 - Pesquisa documental .....	107
1.4.2- Observação Directa .....	108
1.4.3- Inquérito por Entrevista.....	109
Capítulo 2 – Caracterização da Organização Escolar.....	111
2.1 – Características do Agrupamento.....	111
2.1.1 – Caracterização Geral do Meio .....	111
2.1.2 – Caracterização económico-social .....	112
2.1.2.1 - Habilitações Académicas .....	112
2.1.2.2 - Categorias Profissionais .....	113
2.1.3 – Organização espacial das Escolas do Agrupamento.....	113
2.1.4 – Caracterização da Comunidade Educativa .....	114
2.1.4.1 - Caracterização da População Discente.....	114
2.1.4.2 - Caracterização da População Docente .....	114
2.1.5 – Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento .....	114
2.1.6 – Indicadores de Funcionamento .....	115
2.1.7 – Sistema de Avaliação do Agrupamento.....	116
2.1.7.1 – Avaliação Interna.....	116
2.1.7.2 – Avaliação Externa ao Agrupamento.....	118
2.1.7.3 – Uso da Avaliação Externa pela IGE no Agrupamento .....	120
Capítulo 3 – Análise e Interpretação de resultados .....	121
3.1 - Análise de conteúdo .....	121
3.2 - Triangulação de dados.....	125
3.3 - Análise das entrevistas e interpretação dos resultados.....	126

3.3.1 – Vertente pessoal da Avaliação (Eixo 1) .....	127
3.3.2 – Vertente pessoal/pedagógica da Avaliação (Eixo2) .....	130
3.3.3 – Vertente organizacional da Avaliação (Eixo 3).....	132
3.3.4 – Vertente de “construção de sentidos” da Avaliação (Eixo 4).....	135
CONCLUSÕES .....	144
BIBLIOGRAFIA .....	150
Anexos.....	155

## *Índice de Quadros*

Quadro 1: Diferentes formas de perspectivar as organizações.....	33
Quadro 2: Relações e diferenças entre reforma, mudança, inovação e melhoria.....	41
Quadro 3: Um roteiro reflexivo para a avaliação dialógica de escola.....	54
Quadro 4: Experiências de Avaliação de Escolas em Portugal .....	72
Quadro 5: Vantagens e limitações da perspectiva externa sobre a escola.....	76
Quadro 6: Avaliação Externa de Escolas (primeiro ciclo avaliativo) .....	77
Quadro 7: Domínios da Avaliação Externa de Escolas .....	78
Quadro 8: Padrões da avaliação de programa .....	91
Quadro 9: Questões de Investigação .....	99
Quadro 10: Caracterização dos entrevistados.....	104
Quadro 11: Pesquisa documental: cronograma dos documentos analisados.....	108
Quadro 12: Tabela de categorias de profissões Mães e dos Pais dos Alunos .....	113
Quadro 13: Dimensão física do Agrupamento .....	113
Quadro 14: Caracterização da população Discente .....	114
Quadro 15: Caracterização da população Discente .....	114
Quadro 16: Corpo Docente – Situação Profissional.....	114
Quadro 18: Apresentação dos Pontos Fortes do Agrupamento.....	115
Quadro 19: Apresentação dos Pontos Fracos do Agrupamento .....	116
Quadro 20: Identificação de problemas do Agrupamento.....	116
Quadro 21: Classificações obtidas no relatório produzido pela IGE (por domínio avaliado) .....	118
Quadro 22: Apresentação do processo de Avaliação Externa pela IGE Agrupamento (etapas mais significativas do processo).....	119
Quadro 23: Cronograma dos processos de Avaliação e de Melhoria do Agrupamento.....	121
Quadro 24: Matriz de análise de conteúdo .....	123

Quadro 25: Matriz resumo da análise de conteúdo das entrevistas realizadas no Agrupamento .....	140
---	-----

## *Índice de Gráficos*

Gráfico 1: Habilitações Académicas dos Pais dos alunos .....	112
--	-----

## *Índice de Figuras*

Figura 1: Etapas essenciais num processo de mudança.....	35
Figura 2: Dialogicidade dos processos avaliativos.....	53
Figura 3: Conceito de Avaliação .....	58

## **SIGLAS UTILIZADAS**

**AA** – Auto – Avaliação

**AE** – Avaliação Externa

**CNE** – Conselho Nacional da Educação

**ECD** – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos  
Básico e Secundário

**IGE** - Inspeção – Geral da Educação

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** – Ministério da Educação

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PAA** – Plano Anual de Actividades

**PCT** – Projecto Curricular de Turma

**PEA** – Projecto Educativo do Agrupamento

## Introdução<sup>1</sup>

As actuais políticas de administração educativa, levadas a cabo sob a designação de processos de autonomia, têm dado à escola um protagonismo social que a coloca, em primeira linha, na responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos alunos, suscitando assim, a urgência de instrumentos de compreensão do serviço prestado.

Nesse sentido, a avaliação das escolas assume um papel determinante na construção de identidades, na identificação de problemas, na definição de estratégias que levem a uma mudança e melhoria eficaz da qualidade do serviço educativo que prestam. Entende-se, por melhoria eficaz da escola, “a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados” (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 38).

Da escola como serviço público de educação será expectável, qualidade, eficácia, eficiência e mecanismos permanentes de auto-avaliação e monitorização, procurando-se que esta apresente traços de escola aprendente visando a melhoria contínua do serviço educativo que presta.

Assim, e segundo uma dinâmica de descentralização, de reforço da autonomia e de pressão social sobre as escolas, estas tendem a desenvolver processos de auto-avaliação e avaliação externa que lhes permitam dar resposta aos problemas e desafios que enfrentam e melhorar o seu desempenho (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 19).

Segundo os mesmos autores, desde o início dos anos 90 que em Portugal se tem assistido a uma crescente evolução das atitudes dos diferentes actores educativos sobre esta temática, mas apenas com a publicação da Lei nº 31/2002 (Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior) se consagrou, legalmente, a necessidade de um sistema duplo de avaliação de escolas (avaliação externa e auto-avaliação), tão reclamado pelos defensores de uma avaliação de escolas com carácter mais institucional, sistemática e sustentada (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 56-58).

Consciente da necessidade do cumprimento deste normativo, da pertinência de desenvolver uma cultura de avaliação e de envolver todos os “actores” educativos no

---

<sup>1</sup> Esta tese obedece ao antigo acordo ortográfico em virtude de a grande parte da sua elaboração ter sido produzida antes do mesmo entrar em vigor.

processo de mudança e melhoria das escolas, surge este estudo, na área da avaliação de escolas.

A avaliação de escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis e nesse sentido é importante que a avaliação respeite critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade (Nóvoa, 1995: 40).

O presente trabalho pretende recolher e facultar alguma informação que permita ajudar a conhecer e a compreender como o processo de Avaliação Externa pela IGE foi “vivenciado” e “operacionalizado” pelos vários actores educativos num Agrupamento.

Focamos também a nossa atenção no conhecimento das atitudes e percepções que dos vários actores educativos, face à Avaliação Externa e sua capacidade de mudança, melhoria e articulação no interior da organização escolar.

Para tentar esclarecer estes assuntos, o nosso estudo desenvolveu-se em duas fases.

Assim, numa primeira fase, pretende-se apresentar o enquadramento teórico do tema, estruturado em seis capítulos, que se passam a apresentar de forma sucinta:

- No capítulo I – A Escola: uma Organização Educativa – pretende fazer-se uma abordagem acerca das perspectivas actuais sobre a escola. Inicia-se pela apresentação e compreensão da actual missão da escola. Atendendo às influências do mundo contemporâneo, a escola é apresentada como uma organização e, para melhor a compreender, recorre-se à apresentação de diversas imagens organizacionais. A escola, tal como as outras organizações, também tem uma cultura própria. Nesse sentido, é apresentada a escola como cultura, fazendo referência à cultura organizacional e à cultura de escola.

- No capítulo II – A Escola em Mudança – pretende-se analisar e compreender a natureza da mudança nas organizações e investigar porque existe resistência a essa mudança e como a podemos ultrapassar. De seguida, serão analisados os conceitos de mudança, reforma, inovação e melhoria e como estão articulados com os processos de mudança educativa.

- O capítulo III – A Avaliação de Escolas: uma proposta dialógica – aborda um “novo” conceito de Avaliação de Escolas que apresenta a dialogicidade dos processos avaliativos: Quem? Como? Para quê?

- No capítulo IV – A Avaliação de Escolas: do conceito às práticas actuais – inicia-se pela definição e exploração do conceito de Avaliação de Escolas. Recorre-se também a uma abordagem dos programas de avaliação de escolas em Portugal e ao seu

enquadramento normativo no sentido de compreender a evolução e necessidade da avaliação das organizações escolares.

- Capítulo V – A Avaliação Externa de Escolas: contributo para a Mudança - Faz-se uma apresentação e contextualização do processo de Avaliação Externa pela IGE, no actual quadro de autonomia e avaliação das organizações escolares. São apresentadas as modalidades actuais de Avaliação de Escolas (Avaliação Interna e Avaliação Externa). Tendo por base o conceito de Mudança procuramos investigar até que ponto a Avaliação Externa é “utilizada” dentro da organização escolar e articulada com o processo de auto-avaliação: “construção de sentidos” que poderão contribuir para a mudança da escola.

- Capítulo VI – A Meta – Avaliação: uma “exigência” no processo avaliativo das Escolas – Actualmente as organizações escolares estão sujeitas a processos avaliativos cada vez mais complexos e sistemáticos. Assim, neste capítulo, propomo-nos compreender a “exigência”, o contributo e a implementação da meta-avaliação como processo de análise acerca do próprio processo de avaliação da escola, e que se traduz num “juízo de valor” qualitativo acerca deste.

Numa segunda fase, apresenta-se o estudo empírico que se divide em dois grandes momentos:

- Primeiro momento – apresenta-se a problematização e os objectivos do estudo que pretendemos atingir, a metodologia da investigação utilizada, a investigação qualitativa, bem como os procedimentos efectuados. Segue-se a caracterização do objecto e a descrição do processo de avaliação a que esteve sujeito (Avaliação Interna e Avaliação Externa pela IGE).

- Segundo momento – faz-se a apresentação, interpretação e discussão de resultados e, no final do trabalho, são apresentadas as principais conclusões, tendo por base a revisão de literatura e o “tratamento” de dados resultantes da nossa investigação - “estudo de caso”.

## **I PARTE – Enquadramento Teórico**

### **Capítulo 1**

#### **A Escola: uma Organização Educativa**

*(...) a avaliação de uma organização escolar é um espelho que reflecte a realidade dessa organização e permite que os protagonistas se vejam com clareza e rigor (...) da compreensão suscitada pela imagem contemplada, nascerá a decisão de corrigir um gesto, limpar o rosto, ou a realização duma operação mais complexa (...) os interesses, a desonestidade, a arbitrariedade e a falta de ética deformam a imagem e confundem quem nele se quer espelhar.*

Guerra, 2002:11



## **Capítulo 1 – A Escola: uma Organização Educativa**

### **1.1– A Escola e sua missão específica**

A escola é uma organização com características muito específicas, designadamente em termos da singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa, onde o ser humano aprende a ser e a estar em interacção com os outros.

A escola, tem como missão, dotar todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril).

No final do século XX, em Portugal, deu-se um grande passo no estudo da escola como local privilegiado de educar e transformar a pessoa humana (crianças e jovens).

Esta mudança, no estudo da escola, teve a sua “operacionalização” e “visibilidade” com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que vem promover uma educação para todos e procurar desenvolver uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Assim, e tendo por base a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, Artigo 1º, nº 2), verificamos que esta preconiza:

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Este desenvolvimento educacional e transformação social passará por desenvolver uma educação para os valores, tais como liberdade, responsabilidade, solidariedade, autonomia, entre outros, tal como evidencia a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, Artigo 2º, nº 4):

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

A escola deverá ter como missão desenvolver, em cada criança/jovem, o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos com competências a nível académico (saber/saber fazer) e a nível ético e social (saber ser/saber estar).

Por último, considera-se que a escola deverá estar atenta a todas as transformações sociais que vão ocorrendo e conseguir desenvolver no seu interior respostas coerentes e inovadoras aos desafios com que é confrontada diariamente, ou seja, deverá assumir-se como um novo espaço de referência educativa, cuja missão contribua para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados (Guerra, 2002: 7).

## **1.2– A Escola como organização**

As escolas enquanto organizações devem responder por objectivos relativos ao cumprimento de um serviço público de Educação que garanta o acesso universal e maximize as possibilidades de todos os alunos atingirem níveis elevados de sucesso escolar.

Para assegurar que estes objectivos sejam cumpridos, é necessário melhorar a forma como são geridos e organizados os recursos humanos e o trabalho dos professores.

A diferenciação vertical, a diversificação funcional, o desenvolvimento das capacidades de liderança, do trabalho de equipa, da percepção dos objectivos e do sentido de missão da escola enquanto organização de prestação de contas públicas, são novas exigências que se colocam à escola actual.

Contudo, não é fácil nem consensual, a forma de como pôr em prática estas novas exigências, pelo que, “a escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (Costa, 2003:7).

Encontramo-nos numa época em que muitos especialistas das ciências humanas referem que vivemos numa sociedade de organizações (Etzioni, 1984), onde a busca da eficiência e eficácia exige uma evolução nos métodos de trabalho e da reorganização no seu interior. Assim, no interior de cada organização terá que existir uma acção concertada entre todos os seus agentes, a fim de gerir expectativas, definir prioridades e

objectivos, bem como encontrar soluções para os problemas diagnosticados, entre outras.

Constatamos que o conceito de organização não tem uma definição aceite universalmente, mas no entanto, a noção de organização tem acompanhado, desde sempre, a vida e a progressiva complexidade das sociedades modernas: a nossa sociedade é uma sociedade de organizações.

Assim, entende-se que uma organização terá que ser constituída inevitavelmente por pessoas que interagem entre si de forma concertada e dinâmica, num sistema estruturado e que pretende alcançar objectivos comuns.

Segundo Etzioni (1984), as organizações devem servir/alcançar os objectivos específicos a que se propõe, e nesse sentido terão que ser unidades sociais eficientes e produtivas, uma vez que a sua eficiência se traduz na capacidade de atingir esses objectivos delineados.

Muitas são as definições e linhas conceptuais que estão associadas ao conceito de organização. Registam-se algumas com a finalidade de apresentar a sua diversidade e complexidade.

Segundo Teixeira (1998), “as organizações são unidades (ou agrupamentos humanos) intencionalmente constituídos e reconstruídos, a fim de se atingirem objectivos específicos. Uma organização nunca constitui uma unidade pronta e acabada, mas um organismo social vivo e sujeito a mudança” (Teixeira, 1998:21).

Por sua vez, Gonzalez (1998: 181), considera:

(...) uma associação permanente de indivíduos, que com a intenção de conseguir fins específicos, coordenam as suas actividades mediante a formalização e regulamentação das mesmas e mediante o desempenho de papeis diversificados que se articulam, em estruturas diferenciadas e hierarquizadas (...)

De acordo com Dalton (2003: 11), as organizações “são unidades sociais que são dirigidas por metas, são desenhadas como sistemas de actividade deliberadamente estruturados e coordenados e são ligadas ao ambiente externo”.

A escola enquanto organização é, de acordo com Lorenzo Delgado (citado por Batanaz Palomares, 2003:110), o resultado de um vasto e complexo conjunto de processos históricos cuja finalidade assenta na construção social, contribuindo desta forma para a consolidação da sociedade tal como cada grupo social a vai concebendo em cada momento. De acordo com esta perspectiva, a escola é entendida como um

“constructo social” que, por um lado partilha características comuns a outras organizações, por outro possui elementos próprios que lhe asseguram uma identidade própria.

Segundo Barroso (1991: 55), “a escola enquanto organização tornou-se um objecto de estudo específico e é encarada cada vez mais como ponto central da gestão do sistema”.

Como já foi referido anteriormente, o interesse do estudo da escola como organização é relativamente recente. Segundo Costa (2003: 19), esta nova abordagem desenvolveu-se a partir dos anos 80/90 e identifica-a como uma “nova macrotendência na investigação educacional”.

Sendo a Escola uma organização e cada escola, na sua singularidade, uma realidade mais ou menos próxima do modelo geral, é fundamental caracterizar e investigar os seus aspectos mais marcantes no que se refere à forma como se organiza, funciona e é gerida.

Entre as abordagens *micro*, que se ocupam do aluno e da sala de aula, e uma visão *macro*, relativa ao sistema educativo, tem-se vindo a impor a necessidade de orientar a investigação para uma abordagem *meso* da organização escolar. De acordo com esta nova visão, as organizações escolares assumem uma dimensão própria, nomeadamente como espaço onde ocorrem importantes decisões educativas e pedagógicas e onde os modelos organizativos, a gestão, a liderança, a autonomia e o contexto assumem um papel decisivo para a inovação e eficácia do serviço educativo que prestam (Silva, 2010: 23-29).

Segundo Barroso (1996), este interesse pelo estudo da escola como organização aprendente e sistema social, reflecte-se “no próprio processo de definição e administração das políticas educativas, bem como na construção de paradigmas explicativos do funcionamento do sistema educativo e da sua interacção com outros sistemas sociais” (idem, 1996: 9).

No quadro das organizações, compete à escola organizar e realizar em cooperação com outros agentes pessoais e sociais a educação sistemática que resulte numa elevação da qualidade do serviço prestado. Entende-se, por educação sistemática, aquela em que a planificação e realização respeitam princípios, normas e procedimentos de acção pré - estabelecidos, e envolve também as dimensões: educativa, instrutiva e orientadora (Batanaz Palomares, 2003:115). Assim, e segundo este autor, os valores, os conhecimentos e as destrezas vão-se construindo de forma partilhada num contexto

social determinado por antecedentes, intenções e metas pessoais que conduzem a processos de mudança e crescimento da escola-organização.

Nóvoa (1992:19), defende que:

(...) a valorização da escola-organização implica a elaboração de uma teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança das escolas.

Vivemos num tempo que se caracteriza pelo culto da qualidade, da eficiência, da eficácia, do desenvolvimento das organizações e das pessoas dentro das organizações.

As escolas, enquanto organizações nucleares das sociedades actuais, não podem ficar imunes a estas mudanças e alterações sociais.

Caberá a cada organização escolar olhar para o seu interior e, dentro do quadro de autonomia relativa que lhe é atribuída, criar uma nova dinâmica organizacional capaz de melhorar a sua “performance”, tornando-a mais eficaz, bem como de dar resposta aos constantes desafios e solicitações da sociedade civil em geral.

### **1.3 - A Escola e algumas das suas imagens organizacionais**

Quando se desenvolve uma investigação no âmbito da avaliação da escola enquanto organização, julgamos pertinente fazer, de forma sucinta, uma abordagem das mais importantes teorias das organizações escolares, uma vez que se considera que é a partir destas teorias que os vários conceitos de avaliação ganham verdadeiro significado e sentido.

Assim, a utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, permitirá analisar esta organização segundo diferentes pontos de vista, pois “cada organização pode ser muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1986: 321).

Segue-se uma breve caracterização das imagens organizacionais da escola, com o objectivo de mostrar os diferentes sentidos que pode assumir a sua avaliação, tendo por base essencialmente as propostas de Costa (1998) e Rocha (1999):

➤ Escola como Empresa: segundo esta perspectiva associam-se os conceitos de organização hierárquica, centralizada, formalizada, com tarefas bem definidas,

distribuídas, articuladas e estandardizadas, e controlada fundamentalmente pelos modos como os trabalhadores desempenham as suas tarefas, em comparação com uma melhor maneira de as realizar. Há uma clara separação entre quem pensa e quem executa.

A escola é concebida como “empresa educativa” e o seu objectivo central é o da eficiência, ou seja, o da consecução do melhor rendimento ao menor custo.

➤ Escola como Burocracia: Para além das características da escola-empresa, o conceito de escola-burocrática acolhe ainda aspectos como os seguintes: estabelecimento de educação e ensino fortemente dependente do respectivo Ministério da Educação (que regulamenta com todo o pormenor o seu funcionamento, favorecendo, deste modo, o desenvolvimento de procedimentos rotineiros e previsíveis, de relações humanas uniformes e impessoais e de uma pedagogia uniforme). A razão técnico-burocrática, a crença na eficácia do controlo formal da escola e a convicção da concretização do princípio da igualdade de todos os educandos perante a lei têm, neste conceito de escola, a sua máxima legitimação.

➤ Escola como Democracia: segundo esta perspectiva, nas escolas prevalece como preocupação fundamental, a defesa da natureza participativa nos processos de tomada de decisão e, por esta via, a obtenção de consensos colegialmente partilhados. Da aceitação do princípio de que as decisões devem ser tomadas por consenso, decorre a "condenação" ao silêncio ou ao ostracismo social, do "desvio" dos que, eventualmente, não conseguiram ou não puderam, por razões teóricas ou de interesse individual, concordar com as decisões tomadas. Esta conceptualização da escola implica também, a aceitação de um melhor caminho para a resolução dos problemas da educação: o definido pelo consenso democrático. Apesar de admitir e preconizar a pedagogia personalizada, condena as diferenças de opinião e não as tem em conta. Prevalece uma linha de tendencia absoluta e reduzindo a participação democrática ao núcleo ganhador no processo de decisão.

➤ Escola como Arena Política: esta ideia de escola é explicitada por Costa (1996:81-86), com base em quatro conceitos fundamentais: interesses, conflitos, poder e negociação. A imagem da escola como “arena política” constitui-se, a partir do reconhecimento de que são os interesses pessoais, profissionais, políticos das pessoas concretas que determinam as decisões e as acções da organização escolar. Pelo exposto, a diversidade de interesses tende a gerar conflitos, o poder é uma variável chave para compreender as lógicas da acção e a negociação é a dinâmica central da vida organizacional.

Em complemento desta caracterização, apresentam-se outras duas definições de escola como arena política, a saber: segundo Ball: “Considero as escolas, do mesmo modo que praticamente todas as outras organizações sociais, campos de luta, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, fracamente coordenadas e ideologicamente diversas”(Ball, in Costa, 1996:83).

De acordo com Natércio Afonso: “As escolas enquanto sistemas políticos “são concebidas como sistemas abertos particularmente sensíveis às influências das respectivas comunidades e, em geral, do contexto social mais vasto” (Natércio Afonso, in Costa, 1996:83).

➤ Escola como Anarquia: é caracterizada, por Costa (1996: 89-90), como sendo uma realidade sócio-organizacional “complexa, heterogénea, problemática e ambígua”. Assim, considera-se que é:

- a) constituída mais por “uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados” do que por “um todo unido”;
- b) vulnerável face ao seu meio externo, turbulento e incerto e funciona com base em:
  - a) “intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida” ;
  - b) processos de tomada de decisão de que surgem “de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoado de problemas, soluções e estratégias” ;
  - c) processos organizativos (tais como a planificação, a tomada de decisões, a avaliação e a certificação) de natureza simbólica.

Em suma, o funcionamento da escola como anarquia revela-se particularmente ambíguo, imprevisível e incerto.

➤ Escola como Cultura: uma conceptualização da escola como cultura que recolha a unanimidade ou, pelo menos, o acordo de uma grande parte dos especialistas é uma tarefa difícil, senão mesmo impossível, devido ao facto de esta temática ser atravessada por uma questão fundamental: pode/deve falar-se de cultura da organização ou de culturas da organização? Os investigadores (e, destes, sobretudo os que adoptam metodologias qualitativas-descritivas na análise das organizações) tendem a tomar partido pela segunda hipótese enquanto os executivos das organizações sublinham, sobretudo, a importância e utilidade do conceito de cultura de organização.

Pensar a escola pela perspectiva cultural significa ver cada escola não só diferente de qualquer outra organização, como também de qualquer outra organização escolar, através da sua cultura particular: isto é, por intermédio dos seus pressupostos de

base e dos seus valores e/ou dos seus artefactos, os quais são partilhados pelos seus membros e servem de referências fundamentais, nomeadamente:

- a) a definição dos padrões internos de interacção;
- b) a construção da identidade colectiva;
- c) a definição da orientação da acção.

Segundo esta visão, gerir uma escola de forma cultural quer dizer assumir a tarefa de compreender, clarificar e operacionalizar a sua cultura através da gestão, alteração e reconstrução do seu património simbólico, visto que a cultura também é “uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional” (Ott, 1989:69, in Costa, 1996:119).

Esta diversidade de perspectivas sobre a escola (diferentes maneiras de ver a escola) permite-nos perceber a amplitude e complexidade do conceito escola e compreender a especificidade que assume a organização escolar. Cada escola é diferente doutra escola e as escolas, como grupos organizacionais, são diferentes dos outros tipos de organizações (Guerra, 2002: 186).

## **1.4 – A Escola como cultura**

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e de reprodução social. Cada escola é um mundo particular e com a sua própria cultura, de acordo com a sua realidade, o seu contexto, os seus actores e as suas vivências.

Assim, as mudanças educativas desenhadas a nível central não funcionam de uma maneira uniforme quando aplicadas nas escolas, pois cada escola é única, na medida em que tem uma realidade interna, uma “história” e um modo próprio de “fazer as coisas” através da sua identidade, coerência e modo organizacional (Bolívar, 2003: 59-60).

É nesse sentido que se pode falar, da escola como cultura, que se cria e preserva através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar, isto é, num conjunto de aspectos, transversais, que caracterizam a escola como instituição. A cultura é algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interacção social dentro de cada escola (Guerra, 2002: 194).

A escola como cultura remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de factores organizacionais e de processos sociais específicos que relativizam



a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) (Barroso, 2005), e que, por isso, demonstram que não se trata de um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento activo na sua reinterpretação e operacionalização.

Cada instituição escolar é vista como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica. A cultura, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interacção social (Guerra, 2002: 194).

Assim, a especificidade própria de cada escola, constitui a sua cultura que é assente em manifestações simbólicas (valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias) que lhe dão o seu cariz único e identidade própria.

A qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura, verificando-se que aquelas que apresentam uma “cultura forte” entre os seus membros (identidade e valores partilhados) são as mais bem sucedidas e eficazes (Costa, 1996: 109).

## 1.5 – A cultura de Escola

Não existe consenso relativamente à definição de “cultura” e nomeadamente no tocante à definição de “cultura de escola”.

Segundo Barroso (2005), a expressão “cultura de escola” corresponde a uma “metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc” (idem, 2005: 56).

Assim, a “cultura de escola” remete para a existência em cada escola de um conjunto de factores organizacionais e processos sociais específicos que resultam do jogo de relações e das práticas dos seus actores (idem, 2005: 56-57).

Embora o conceito de “cultura de escola” seja polissémico verificamos, através da investigação realizada, que existem “traços” comuns no tocante ao seu *ethos*, identidade, valores partilhados, projectos, crenças, entre outros.

Assim, Deal (1988), tal como Costa (1996), defende que as escolas mais eficazes são aquelas que apresentam uma “cultura de escola” forte e enraizada no tempo:

As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que com as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura (Deal, 1988, citado por Costa, 1998: 130).

Para Séguin (1987), a “cultura de escola” é um factor determinante nos resultados académicos dos alunos, referindo que “ao estudar as escolas eficazes, podemos identificar características que reagrupadas criem uma cultura de escola capaz de conduzir os alunos a um bom rendimento escolar” (citado por Costa, 1998: 130).

Cada escola tem, assim, uma cultura própria e é entendida como uma organização que se estrutura sobre processos, normas, valores, rituais, formas de pensamento que constituem a sua própria cultura (Guerra, 2002:192).

Brunet (1988), considera que “cada organização escolar produz uma “cultura interna” que lhe é própria e que exprime os valores e as crenças que os seus membros partilham” (citado por Nóvoa, 1995: 29).

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e com uma missão pedagógica e educativa onde a educação escolar desempenha um papel de sociabilização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. É neste sentido que a escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (Souza, 2001). Assim, Barroso (2005: 41), defende que:

Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite.

Nesse sentido, Barroso (2005), refere que é necessário analisar as diferentes dimensões da cultura escolar quanto aos seus pressupostos e modos de operacionalização. Apresenta e distingue três tipos de perspectivas quanto à cultura escolar. Numa perspectiva funcionalista, a instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina como constituindo o

substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Numa perspectiva estruturalista, a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. Por fim, a perspectiva interaccionista, em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola. Considera-se, portanto, cada escola em particular e na sua especificidade própria. Nesta abordagem o que está em causa é a “cultura” que se produz no seu interior através das relações que se desenvolvem (relações entre pessoas, relações com o espaço e relações com os saberes) (Barroso, 2005: 42).

Considerando a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que o envolve na preservação e na transmissão da herança cultural, facilmente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura.

A educação e o sistema educativo, como fenómenos que assumem grande complexidade, dada a intervenção de diversas variáveis, requerem uma perspetivação e uma postura que contemplem os seus diversos níveis de intervenção. Apesar de inicialmente ter existido um maior enfoque aos níveis micro e macro (Nóvoa, 1995), tem-se registado uma evolução no sentido da valorização do nível meso de intervenção, o que se traduz numa maior preocupação com o estudo da escola e dos traços que a caracterizam enquanto sistema e organização. Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando o nível meso de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional, com uma cultura própria e onde se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (Nóvoa, 1995: 15).

Segundo o mesmo autor, a modernização do sistema educativo deve passar pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado (Nóvoa, 1995: 17).

A escola e cada escola na sua especificidade, é transmissora da sua própria cultura, da socialização dos indivíduos e da sua preparação para intervir de forma responsável e activa na sociedade. A escola, enquanto organização, apresenta-se com um papel determinante no crescimento e na aquisição de competências educativas e sociais no seu público-alvo – as crianças e jovens – que as frequentam diariamente.

## Capítulo 2

### A Escola em Mudança

*As mudanças podem, sem dúvida, ser prescritas e legisladas, mas só quando implicam as escolas e os professores afectarão o ponto-chave: o que os alunos aprendem e o modo como os professores ensinam. (...) As mudanças educativas, que visam ter uma incidência real na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior e capacitá-la para desenvolver a sua própria cultura inovadora (...)*

Bolívar, 2003:22

## **Capítulo 2 – A Escola em Mudança**

### **2.1 – Características da Mudança nas Organizações**

Ao longo da sua vida as pessoas vão “experimentando” e “vivendo” várias situações de mudança com maior ou menor resistência, com maior ou menor identificação às mesmas. A mudança surge como algo intrínseco à própria natureza humana, e pode desencadear no indivíduo diferentes reacções emocionais (racionais ou não) devido, entre outras, à incerteza que implica (Donnelly et al., 2000: 440).

Então, o Homem, como ser social, vive estas constantes mudanças que ocorrem na sociedade actual e nas organizações em geral. As organizações estão atentas a estas mudanças e também elas sofrem, internamente, situações de mudança organizativa que podem ser muito diversificadas e produzir efeitos muito diferentes. Duening (1997, citado por Newstrom, 2008: 323), considera que as mudanças podem ser planeadas ou não, positivas ou negativas, lentas ou rápidas, entre outras, mas provocam necessariamente alterações no ambiente de trabalho e consequentemente afectam a maneira como os funcionários actuam dentro dessa organização.

Segundo Caetano (2001), as mudanças podem ocorrer tanto ao nível das próprias organizações, como ao nível dos indivíduos, nelas inseridos. No primeiro caso, estas mudanças podem ter várias “linhas de orientação” e desenvolvem-se nomeadamente ao nível da reorganização dos métodos de trabalho, aquisição de novas competências (no campo tecnológico, gestão, valores e princípios, entre outras), fusão de outras organizações ou implementação de novas atitudes e comportamentos perante os seus clientes. No segundo caso, as mudanças visam essencialmente o aperfeiçoamento profissional dos indivíduos, que passa pela aquisição de novos conhecimentos e competências que provoquem uma nova atitude e postura face às solicitações e necessidades evolutivas da própria organização. Ainda segundo o mesmo autor, as mudanças podem ser operacionalizadas na forma de “mudanças construtivas”, que implicam uma acção concertada e compreendida por todos os seus membros, ou apresenta-se na forma de “mudanças prescritas”, que são impostas à própria organização no sentido de esta atingir os fins a que se destina.

Segundo Barroso (2005), as organizações também aprendem, colocando o enfoque no “saber” dentro das organizações. Nesse sentido, Koenig (1994), defende que

“as organizações aprendem através de um fenómeno colectivo de aquisição e elaboração de competências que, de um modo mais ou menos profundo e perdurável, modifica não só a gestão como as próprias situações em que ela se desenrola” (Koenig, 1994, citado por Barroso, 2005: 190).

De acordo com Kinicki e Kreitner (2006), existem forças internas e/ou externas à própria organização que provocam nesta um processo de mudança no sentido de dar resposta a todas essas “solicitações” e “necessidades” diagnosticadas. Ao nível das forças dentro da própria organização, que podem ser a nível da gestão de topo ou ao nível dos recursos humanos, são enumeradas, entre outras, as que se relacionam com a insatisfação e /ou conflitos no trabalho, a baixa produtividade e a rotatividade ou não dos seus trabalhadores. No âmbito das forças externas, os autores destacam, as características demográficas, as mudanças de mercado e de clientes, as pressões sociais e políticas e os avanços tecnológicos.

Donnelly et al. (2000), defendem, tal como os autores anteriores, que existem forças internas e externas que desencadeiam, dentro da organização, processos de mudança, referindo que as forças internas se desenvolvem ao nível da tomada de decisões pela gestão, da dinâmica e eficácia das comunicações entre gestão e operários e da “qualidade” e reforço das relações interpessoais. No tocante às forças externas, estas estão relacionadas com as “mudanças” e “necessidades” de mercado. Assim, as organizações devem desencadear no seu interior mudanças que provoquem a produção / aperfeiçoamento de produtos mais “apelativos” e que vão ao encontro das preferências dos seus consumidores finais. As novas tecnologias devem ser potencializadas tanto ao nível da gestão, marketing e automatização das linhas de produção, no sentido da organização se tornar mais competitiva, rentável e produzir produtos com maior qualidade e “performance” e que vão ao encontro das necessidades e exigências de mercado.

Assim, saber gerir a mudança surge como algo imprescindível dentro de cada organização. Trata-se de um processo de criação de espaços de aprendizagem e de desenvolvimento co-evolutivo entre a organização, os seus membros e o seu meio envolvente (Cunha, 2006: 94).

As mudanças organizativas bem sucedidas e duradoiras são aquelas que atingem os resultados desejados e que permitem que as pessoas envolvidas vejam a mudança como algo de positivo, tanto para si próprias como para toda a organização (Galpin, 2000: 166-167).

Segundo Ventura (2006), no caso da organização escola não é possível interpretar o seu funcionamento de acordo com um modelo organizativo específico e estanque “(...) na educação devido ao carácter difuso dos seus objectivos e às influências de factores humanos indeterminados e irracionais, não é fácil utilizar uma abordagem exclusivamente racional de operacionalização dos objectivos” (Ventura, 2006: 23). Continua referindo, que na educação factores como a intuição, a empatia, a personalidade, as sinergias, a dinâmica de grupos, as lideranças informais, entre outras, apresentam-se como factores determinantes no processo de ensino-aprendizagem e não podem ser facilmente “mensurados, dissecados, formalizados, transformados em receitas” (idem, 2006: 23). Ventura (2006: 23-24), citando Pusey, considera que em organizações como a Escola, é necessário desenvolver um modelo organizativo assente nas relações humanas pois existem no seu interior situações pedagógicas e de gestão com carácter indeterminado e complexo. “Neste caso, o mais importante é o bem-estar das pessoas, o seu sentimento de segurança e auto-estima alimentados através de um investimento nos aspectos relacionais (Husén, 1979: 115). As pessoas em primeiro lugar.” (idem, 2006:24).

## **2.2 – Resistência à Mudança nas Organizações**

### **2.2.1 – Conceito**

As organizações desencadeiam, internamente, processos de mudança que visam o seu crescimento e “poder de resposta” a todas as transformações e desafios que a sociedade, também ela, em constante mudança, lhe lança diariamente.

No entanto, as organizações são constituídas por pessoas e estas tendem a resistir, com frequência, às mudanças propostas. Fullan (2003), afirma que as mudanças despertam sempre emoções nas pessoas e podem desenvolver nestas aspectos negativos (medo, ansiedade, perda, perigo, pânico) ou sentimentos positivos (júbilo, coragem, empreendimento, entusiasmo, inovação, estímulo).

A mudança é, pois, inerente à própria vida, mas apesar de ser parte integrante do ser humano este tende a resistir-lhe, principalmente quando é confrontado com esta “necessidade” nos seus locais de trabalho.

Segundo Newstrom (2008), os funcionários, dentro das organizações, tendem a resistir a todas as mudanças que possam “ameaçar” a sua segurança, a sua interacção

social, a sua auto-estima, o seu status ou simplesmente a sua competência profissional. Aponta, como causas para este comportamento/atitude, várias razões, nomeadamente: as pessoas terem medo da natureza da mudança, do desconhecido... (trocar o conforto da estabilidade, do conhecido, do familiar pela incerteza, pelo desconhecido, pela “novidade”); as pessoas não se sentirem envolvidas e identificadas com o processo de mudança pelo facto de não terem sido devidamente informadas; as pessoas sentirem um certo “mal-estar” interior e uma certa agitação/iniquidade, pois consideram que só a elas é pedido esse esforço e processo de mudança e outros, dentro da organização, irão beneficiar dessa realidade, sem se envolverem directamente em todo o processo de mudança (Newstrom, 2008: 328-329).

Donnelly et al. (2000), apontam, também, algumas razões para que as pessoas tenham tendência a resistir à mudança, dentro das organizações: as pessoas têm medo de perder “regalias”, prestígio, poder de decisão e status que adquiriram dentro da organização; dificuldade em compreender e interiorizar as intenções / necessidades da mudança proposta; subjectividade pessoal no tocante à avaliação do processo de mudança (umas pessoas podem encarar como um avanço e desenvolvimento da organização, outras consideram, que fragiliza as regalias alcançadas e pode ser, por exemplo, um factor de perda de postos de trabalho); medo da mudança, do desconhecido, pois esta poderá exigir novas competências, uma nova atitude, novas práticas laborais/processuais e os funcionários terem receio de não estarem à altura das novas exigências propostas pela organização (Donnelly et al., 2000: 441).

De acordo com Robbins (1999), a resistência à mudança pode surgir de duas fontes distintas: as individuais e as organizacionais. No caso das fontes de resistência individuais, estas estão directamente relacionadas com as características humanas, tais como: hábitos adquiridos, segurança adquirida, factores económicos, medo do desconhecido e informação selectiva. No segundo caso, as fontes de resistência estão relacionadas com os seguintes factores: inércia estrutural e de grupo, foco limitado de mudança e ameaça às relações e/ou recursos que podem vir a ser estabelecidos.

Ambas as fontes de resistência têm que ser interpretadas e articuladas quando se pretende que ocorra na organização uma mudança eficaz e alicerçada em altos padrões de competitividade e produtividade (Robbins, 1999: 399-400).

Por último, apresenta-se um quadro que evidencia a diferentes formas de perspectivar as organizações segundo Robbins (1990: 10-11):



**Quadro 1:** Diferentes formas de perspectivar as organizações

1.	Entidades racionais em persecução de objectivos	As organizações existem para atingir objectivos, e o comportamento dos membros organizacionais pode ser explicado como a persecução racional desses objectivos.
2.	Coligações de círculos poderosos	As organizações são constituídas por grupos que procuram satisfazer os seus interesses que não são forçosamente convergentes. Esses grupos usam o respectivo poder para influenciar a distribuição de recursos no interior da organização.
3.	Sistemas abertos	As organizações são sistemas de <i>input</i> , transformação e <i>output</i> que dependem do seu ambiente para sobreviverem.
4.	Sistemas de produção de significado	As organizações são entidades criadas artificialmente. Os seus objectivos e desígnios são simbolicamente criados e mantidos pela gestão.
5.	Sistemas debilmente articulados	As organizações são constituídas por unidades relativamente independentes que podem prosseguir objectivos dissemelhantes ou mesmo conflituantes.
6.	Sistemas políticos	As organizações são compostas por círculos internos que procuram controlar o processo de decisão de forma a melhorarem as respectivas posições.
7.	Instrumentos de dominação	As organizações colocam os seus membros dentro de «caixas» funcionais que constroem as suas acções e definem com que indivíduos podem interagir. Adicionalmente, é-lhes designado um chefe que tem autoridade sobre eles.
8.	Unidades de processamento de informação	As unidades interpretam o respectivo ambiente, coordenam actividades e facilitam a tomada de decisão processando informação horizontalmente e verticalmente através de uma estrutura hierárquica.
9.	Prisões psíquicas	As organizações constroem os seus membros através da definição de conteúdos funcionais, departamentos, divisões e padrões do que são comportamentos aceitáveis e não aceitáveis. Quando aceites pelos membros organizacionais, esses elementos tornam-se barreiras artificiais que limitam as escolhas.
10.	Contratos sociais	As organizações são compostas por conjuntos de acordos tácitos através dos quais os membros assumem determinados comportamentos em troca de recompensas.

Fonte: Ventura (2006: 18, adaptado de Robbins, 1990: 10-11)

Ventura (2006), citando Robbins (1988: 65), refere que cada organização apresentam uma cultura específica e única, pois todas são necessariamente diferentes e com modos de funcionamento específicos. Devem ser estruturadas/construídas a partir das pessoas e não a partir das técnicas (Ventura, 2006: 84, citando Morgan, 1996: 150).

Assim, a cultura organizacional apresenta-se como "um sistema de significado partilhado" que governa a forma como os membros de uma organização devem comportar-se, dizendo-lhes, nomeadamente, "como é que as coisas devem ser feitas e o que é que é importante". No sentido de analisar a cultura de uma determinada organização, Robbins (1988: 66; 1990: 439), propõe que esta seja avaliada relativamente a dez características:

1. *"Iniciativa individual*: o grau de responsabilidade, liberdade e independência que os indivíduos têm.
2. *Tolerância do risco*: até que ponto os empregados são encorajados a serem agressivos, inovadores e arrojados.
3. *Direcção*: até que ponto a organização cria objectivos e expectativas de desempenho que sejam claros.
4. *Integração*: até que ponto as unidades no interior da organização são encorajadas a operar de forma coordenada.
5. *Apoio da gestão*: até que ponto os gestores fornecem comunicação clara, assistência e apoio aos seus subordinados.
6. *Controlo*: o número de regras e normas e a dimensão da supervisão directa que são usadas para orientar e controlar o comportamento dos empregados.
7. *Identidade*: até que ponto os membros se identificam com a organização como um todo ou com o seu grupo específico de trabalho ou domínio de especialidade profissional.
8. *Sistema de recompensas*: até que ponto a atribuição de recompensas (i.e., aumentos de salário, promoções) é baseada em critérios de desempenho dos empregados ou na antiguidade, favorecimento, etc.
9. *Tolerância de conflitos*: até que ponto os empregados são encorajados a dirimir abertamente os conflitos e a apresentar de maneira franca as suas críticas.
10. *Padrões de comunicação*: até que ponto as comunicações organizacionais se restringem à hierarquia formal de autoridade" (Ventura, 2006: 69-70).

### **2.2.2 – Estratégias de superação**

Após termos analisado a natureza da mudança nas organizações e investigado porque existe resistência a essa mudança, surge agora a necessidade de compreender como poderemos ultrapassar a resistência à mudança, pois “resistir à mudança é humano e a gestão deve dar passos no sentido de minimizar a resistência” (Donnelly et al., 2000: 441).

Segundo o mesmo autor, o reconhecimento da necessidade de mudança é um dos primeiros passos para a sua implementação. Nesse sentido, deve ser feito o diagnóstico da situação e/ou problema vivenciados, tentando dar resposta a várias questões, tais como: Qual é o problema/situação a ser ultrapassada? O que tem que ser mudado?

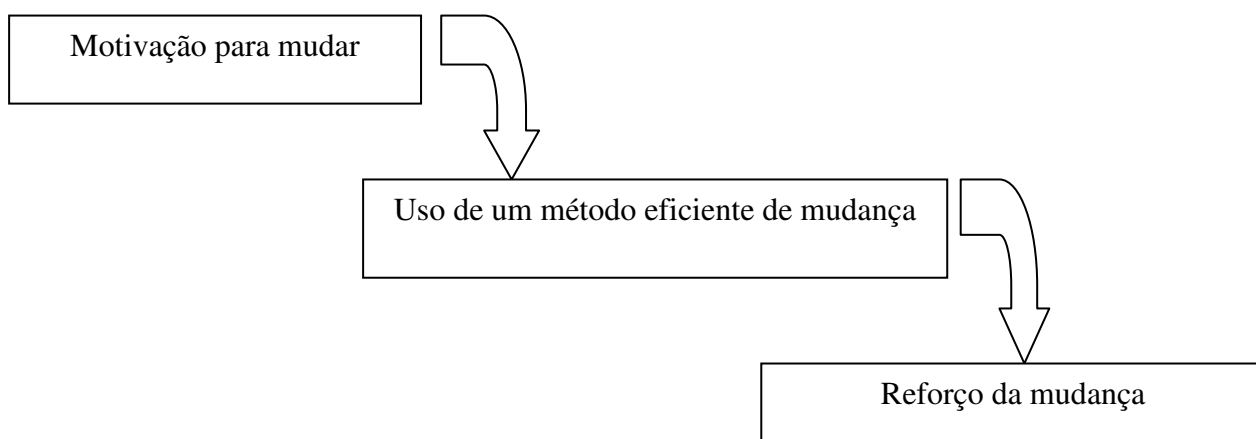
Como se deve operacionalizar o processo de mudança? Quais os fins/resultados que se pretendem alcançar?

São também apresentadas, pelo mesmo autor, várias “técnicas de mudança”, que têm como finalidade dar resposta ao problema/situação detectada, e que se passa a apresentar: mudanças na natureza do trabalho; mudança nas relações humanas/comunicação entre as chefias e os operários; mudanças no sistema sócio-técnico; mudanças tecnológicas; construção de equipas de trabalho (reestruturação do modo de trabalho); estruturação e planeamento de carreiras e de valorização profissional; gestão da qualidade e da produtividade.

De acordo com Galpin (2000), a mudança só terá sucesso se estiver claramente articulada/enraizada com a cultura organizacional. Como resultado, a mudança deve ser sustentada e passar por um “filtro cultural” que identifique as melhores formas de implementar e integrar as mudanças dentro da organização. As mudanças propostas terão que ser “filtradas” de modo a seleccionar os aspectos culturais que as organizações deverão potenciar para uma melhor implementação e sustentação das mudanças necessárias.

Segundo Ventura (2006: 58- 60), a temática da mudança está intimamente ligada com a aprendizagem organizacional e é impossível falar de uma sem referir a outra. O mesmo autor faz referência aos trabalhos de Tosi, Rizzo e Carroll (1995: 546), referindo que estes últimos propõem um conjunto de três etapas fundamentais para obter sucesso em processos de mudança: (1) motivação para a mudança; (2) uso de um método eficiente de mudança; (3) reforço da mudança.

**Figura 1:** Etapas essenciais num processo de mudança



**Fonte:** (Ventura, 2006: 59, adaptado a partir de Tosi, Rizzo e Carroll, 1995: 547)

Assim, antes de se iniciar o processo de mudança é necessário averiguar se aqueles que têm por missão desencadear o processo possuem o nível de motivação suficiente. É fundamental que, na perspectiva de quem vai implementar a mudança, as vantagens desse processo e os respectivos resultados esperados se sobreponham às desvantagens previstas (Tosi *et al.*, 1995: 546). Torna-se portanto indispensável que os intervenientes no processo pensem e sintam que o esforço de mudança os beneficiará directamente, ou terá um impacto positivo em elementos que caibam no espectro do seu altruísmo. Em síntese, as pessoas têm de acreditar que vale a pena mudar. Segundo Ventura (2006), o mais importante é conquistar cada indivíduo para o processo de mudança já que "tendo ocorrido mudança ao nível individual, as entidades combinadas dos indivíduos que constituem uma organização pode permitir mudança ao nível da entidade colectiva" (idem, 2006: 59, citando Banner e Gagné, 1995: 98).

Ventura (2006: 59-60), continua a sua explanação referindo que existe um segundo factor determinante da motivação para a mudança - a crença, por parte dos envolvidos, de que "é possível mudar e que o esforço de mudança resultará em sucesso" (idem, 2006: 59, citando Tosi *et al.*, 1995: 546). De acordo com este ponto de vista é necessário fazer com que os protagonistas acreditem nas suas capacidades de concretização de projectos, nomeadamente de mudança organizacional.

A segunda etapa essencial num processo de mudança é o uso de um método eficiente para o implementar, o que gera a necessidade de saber o que se pretende mudar, bem como qual o tipo e a dimensão do público-alvo do processo de mudança.

A terceira e última etapa fundamental é o reforço da mudança através de medidas que façam com que as pessoas envolvidas se sintam recompensadas pelo seu esforço e pelos seus resultados. Nesse sentido é necessário implementar todo um processo de sustentação, de reforço da crença nas capacidades dos actores e da convicção de que é possível voltar a atingir o sucesso novamente. "Se as pessoas envolvidas no processo de mudança não se sentirem, de alguma forma, compensadas pelo seu esforço e pelos resultados atingidos, tenderão a desinvestir do processo, num misto de desmotivação e de desencanto" (Ventura, 2006: 62).

Assim, a capacidade de mudança vai depender muito da cultura de cada organização e da forma como são "geridas" as resistências à mudança dentro dessa mesma organização. Importa pois, ser reconhecido por todos os colaboradores a importância e a necessidade de implementar a mudança. A mudança deve ser

interpretada como um factor de crescimento, inovação e poder de resposta da organização, às constantes mutações e “necessidades” da sociedade actual.

Kotter (1996), defende que a mudança, necessita mais de uma liderança forte e eficaz, do que de um processo de gestão. A liderança deverá estabelecer a meta que se pretende alcançar e, tendo por base este pressuposto, delinear estratégias e mecanismos de acção que levem à implementação de um processo de mudança duradouro e eficaz.

O mesmo autor identifica, alguns “Erros”, que as organizações habitualmente praticam na implementação de um processo de mudança, nomeadamente: ausência de uma equipa forte e coesa de interessados na mudança; permitir excessos de complacência; subestimar o poder da visão (da mudança); aceitar como natural a existência de obstáculos à nova visão; antecipar as vitórias sem estas estarem devidamente estruturadas e implementadas e não enraizar a mudança na cultura da organização.

No sentido de evitar ou ultrapassar os erros identificados anteriormente, o autor propõe: criar uma coligação/grupo de interessados na mudança; estruturar e desenvolver uma visão e uma estratégia para a mudança; comunicar esta visão de mudança aos colaboradores; desenvolver um sentimento de urgência e de acção (levar as pessoas a agir); desenvolver e consolidar as transformações e enraizar a mudança na cultura da organização.

Ainda sobre a importância e papel da liderança no processo de mudança, Galpin (2000), refere, que num processo de mudança, a liderança tem um papel preponderante e determinante. No sentido de assegurar o sucesso do processo de mudança devem ser escolhidas lideranças fortes, empenhadas e competentes.

Nos nossos dias, a atitude da população trabalhadora alterou-se bastante e já não se aceitam cegamente os “ditames” das lideranças. Nesse sentido, as lideranças deverão desenvolver a vertente do relacionamento interpessoal e motivar para a mudança, mostrando de forma clara e objectiva que essa mudança é uma mais-valia para toda a organização e que provoca o seu crescimento (envolver os seus colaboradores na necessidade e consecução da mudança).

Esta atitude, por parte da liderança, permitirá “construir” uma força de trabalho mais empenhada, obter uma lealdade mais forte por parte dos funcionários e criar equipas mais motivadas e com elevado desempenho, que se esforçam por atingir os seus objectivos e por alcançar os resultados pretendidos (Galpin, 2000: 103-106).

## 2.3 – A Escola em Mudança

Após ter sido apresentada a natureza da mudança nas organizações, bem como a necessidade de se proceder à investigação porque existe resistência a essa mudança e como a podemos ultrapassar, surge agora, a necessidade de compreender a natureza da mudança dentro das organizações escolares.

Toda esta abordagem tem como finalidade conhecer, analisar e compreender as percepções que os vários agentes educativos possuem, em relação ao processo de Avaliação Externa pela IGE, feito ao Agrupamento, e se essa presença/acção contribuiu para a mudança dentro da organização escolar.

A escola, como organização específica, foi evoluindo ao longo dos tempos, constatando-se, que as várias transformações ocorridas na sociedade e a massificação do ensino, se reflectiram de forma directa nas organizações escolares, “a escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega”(Nóvoa, 2005: 15).

Assim, a escola é, nos nossos dias, confrontada com novas “realidades” e uma grande heterogeneidade de alunos, que trouxeram para a escola, novos problemas, novas necessidades e novos desafios. Assim, segundo Dubet (1999: 178):

(...) todos os públicos, durante muito tempo privados do ensino secundário, estão hoje escolarizados. E com eles foi toda a diversidade da sociedade que entrou na escola, com as culturas juvenis, com todos os problemas sociais que a escola empurrava para fora das suas fronteiras.

No sentido de dar resposta a esta nova realidade, a escola deve desenvolver no seu interior, processos de mudança que vão ao encontro desta nova “complexidade social” e necessidade educativa, “A escola está diferente. Mas o que mudou, não foi a escola, foram as circunstâncias (o “mundo”)” (Barroso, 2005: 174).

Tal como foi apresentado anteriormente, a escola, como organização específica, teve necessidade, ao longo do tempo, de sofrer mudanças encontrando no seu interior algumas resistências a essas mudanças. Barroso (2005), faz uma crítica/reflexão às mudanças que ocorreram na escola ao longo do tempo, referindo que hoje somos confrontados com a sobreposição de duas imagens antagónicas: por um lado assiste-se a uma continuidade e permanência das missões, estruturas e organização pedagógica que caracterizam a escola nos nossos dias, e, por outro lado, têm ocorrido várias

transformações no tocante aos espaços, às pessoas e relações entre elas, aos planos de estudo, aos programas, ao processo de avaliação, ao controlo disciplinar e aos órgãos de gestão. Segundo o mesmo autor a escola permanece na mesma em relação às suas “funções”, estruturas e formas de organização porque as grandes reformas que deveriam ter sido implementadas na escola falharam e encontraram algumas resistências por parte dos agentes educativos, “uma vez que não se dirigiram ao essencial, mas ao acessório (...). As grandes reformas conduzidas pelo poder político falharam e por isso a escola parece igual, porque continua a ter os mesmos problemas” (Barroso, 2005: 174).

Assim, as reformas introduzidas não provocaram mudanças de fundo pois não puseram em causa princípios, modelos de referência e características fundamentais da organização.

De acordo com Dubet (2000):

(...) apesar das contínuas transformações que a escola tem sofrido, muitas vezes parece subsistir um sentimento de perenidade, de conservadorismo, de imobilismo que faz com que as transformações sejam percebidas como uma longa decadência e não como resultado dum projecto sustentado de mudança (Dubet, 2000, citado por Barroso, 2005: 175).

As escolas devem converter-se em “organizações estratégicas” e com capacidade de decidir sobre os seus projectos de mudança de acordo com as suas necessidades e prioridades. Pretende-se, com esta atitude, criar um compromisso entre as comunidades escolares e a educação que se deseja. Assim, a inovação gerada internamente tem como finalidade uma mudança “instituinte”, baseada na escola, no seu desenvolvimento e crescimento organizativo (Bolívar, 2003: 21-23).

### **2.3.1 – Análise dos conceitos: Mudança, Reforma, Inovação e Melhoria**

Bolívar (2003), defende que é a “escola”, no seu conjunto, que produz um “valor acrescentado” à educação e valorização dos alunos, pelo que tem que ser objecto de uma reestruturação e conversão escolar. Assim, “são necessárias mudanças a nível de estrutura do sistema escolar que redesenhem ou reestruturem o que têm sido os modos de organizar a educação da cidadania, atribuindo novas competências e um novo lugar à escola” (Bolívar, 2003: 19). Segundo o mesmo autor, o processo de mudança educativa e da própria cultura escolar, devem ser um processo dinâmico e capaz de promover a

auto-renovação da escola, e tendo por base que essas mudanças se possam institucionalizar, passando assim a fazer parte da cultura organizativa dessa escola (Bolívar, 2003: 49).

Para Bolívar (2003), a “inovação educativa” está associada aos termos: mudança educativa ou curricular, reforma educativa, inovação educativa e melhoria. Considera que, “mudança, em sentido neutro, é um tipo de ocorrência susceptível de ser observada devido às diferenças apresentadas por determinado processo educativo ao longo do tempo, nas suas formas, qualidade ou estado” (Bolívar, 2003: 50). A mudança pode ser imposta por medidas administrativas ou resultar do próprio contexto social.

No tocante ao conceito de melhoria, este tem sempre associado a atribuição de um valor, de uma avaliação, “a melhoria é sempre opcional e objecto de uma decisão, dependendo de um propósito moral” (Bolívar, 2003: 51).

Assim, verifica-se que pode haver reformas que não impliquem mudanças e mudanças que podem ser classificadas como melhoria.

As reformas costumam limitar-se a mudanças formais, terem origem em processos político-governamentais, serem planificadas a nível central e exteriores às escolas.

A inovação é considerada, segundo este autor, como uma mudança de carácter mais restritivo e qualitativo das práticas educativas vigentes, costuma ser gerada a partir de instâncias de base, nomeadamente: a escola, grupos, movimentos, associações profissionais, professores enquanto pessoas individuais, entre outras (Bolívar, 2003: 51). Em educação não se justifica a mudança pela mudança, esta deve ter como função alterar qualitativamente a situação diagnosticada anteriormente e levar a um processo de melhoria e de inovação educativa.

A melhoria da escola está muito para além da implementação eficiente e fiel do desenho curricular elaborado e introduzido do exterior. Pressupõe, um compromisso partilhado entre todos os agentes educativos e uma análise reflexiva dos contextos e necessidades educativas a partir da qual se possam vir a legitimar e implementar as mudanças.

Estas mudanças, devem ser implementadas segundo uma perspectiva cultural da mudança educativa e contextualizadas em projectos inovadores e cujo foco da inovação é a escola na sua totalidade (Bolívar, 2003: 56-57).

Apresenta-se de seguida um quadro que evidencia as diferenças conceptuais entre reforma, mudança, inovação e melhoria propostas por Bolívar (2003).



**Quadro 2:** Relações e diferenças entre reforma, mudança, inovação e melhoria

<b>Reforma</b>	<b>Mudança</b>	<b>Inovação</b>	<b>Melhoria</b>
Mudanças na estrutura do sistema, ou revisão/análise e reestruturação do currículo.	Alteração a diferentes níveis (sistema, escola, aula) de estados ou práticas previamente existentes.	Mudanças mais internas ou qualitativas nos processos educativos.	Juízo de valores ao comparar a mudança ou resultados com estados previamente existentes, em função da consecução de determinadas metas educativas.
Modificação em grande escala do quadro de referencial de ensino, metas, estrutura ou organização.	Variações em qualquer dos elementos ou níveis educativos. Termo geral que pode englobar todos eles.	Mudança a nível específico ou pontual em aspectos do desenvolvimento curricular (convicções, materiais, práticas ou acções).	Nem toda a mudança-inovação implica uma melhoria. Devem satisfazer mudanças desejáveis a nível de aula/escola, de acordo com determinados valores.
<b>Todas partilham de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Percepção de novidade por parte das potenciais pessoas afectadas pela mudança.</li> <li>➤ Alteração quantitativa ou qualitativa das situações previamente existentes (estrutura e/ou currículo, a nível de sistema, escola ou aula).</li> <li>➤ Proposta intencional ou planificada de introduzir mudança.</li> <li>➤ Podem ser justificadas/apreciadas a partir de diversas perspectivas ou instâncias: técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociais ou críticas.</li> </ul>			

Fonte: (Bolívar, 2003: 52)

### 2.3.2 – Processos de Mudança Educativa

Formosinho (2000), defende que as escolas são, por natureza, “conservadoras”, logo pouco propícias à inovação e à mudança. No entanto, melhorar as escolas é um dever e uma tarefa árdua que deve envolver de forma directa e empenhada todos os agentes educativos (assumirem uma atitude reflexiva, crítica e renovadora).

A mudança educativa visa a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças e jovens, bem como dos serviços prestados às famílias e às comunidades (Formosinho, 2000: 22).

A mudança educativa, segundo o autor, deverá ser um processo de construção institucional em que a escola como organização se envolve, tendo por base “não só o contexto sócio-político geral, mas também os seus constrangimentos, os problemas que nela existem, as dinâmicas que os actores corporizam, as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas e as práticas educativas consolidadas” (Formosinho, 2000: 18).

Assim, este autor defende, que a mudança educativa deverá ser contextualizada a cada escola concreta, com as suas características e com a sua cultura peculiar. A mudança das escolas será percebida pelas dinâmicas nelas criadas, pela relação que elas estabelecem com a mudança, pelo grau de complementaridade da intervenção dos vários actores (internos e externos à escola), bem como da dimensão pessoal (importância e significado que cada actor educativo atribui ao processo de mudança).

Caberá, a cada organização educativa, interpretar todos estes aspectos referenciados e implementar/articular o processo de mudança mais adequado tendo sempre como referencial “os fins, aos quais os meios se devem adequar” (Formosinho, 2000: 22).

Formosinho (2000), refere que os programas de mudança devem ter sempre presente os princípios que enformam a educação, dando ênfase às pessoas e ao seu grau de envolvimento no processo, bem como a necessidade de operacionalizar dinâmicas (quer no sentido ascendente, quer no sentido descendente da pirâmide organizativa) que facilitem e potencializem a mudança.

Barroso (2005), preconiza que no mundo académico, como no mundo do trabalho, a “organização apta à aprendizagem” tornou-se uma ideia corrente. É necessário que ela desenvolva actividades de trabalho colectivo que passam nomeadamente por: resolução sistémica de problemas; aprender com as suas experiências e vivências organizativas; experimentação de novos enfoques; aprender com as melhores experiências e práticas dos outros, bem com transmitir de forma rápida e eficiente o conhecimento e o que se pretende para toda a organização.

Bolívar (2000), refere:

As organizações de aprendizagem não surgem do nada. São fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados. Por isso, é preciso construir um ambiente que favoreça as aprendizagens em conjunto: tempo para reflexão, visão partilhada, aprendizagem em equipa, autonomia, novos estilos de liderança (Bolívar, 2000, citado por Barroso, 2005: 190).

Segundo Bolívar (2003), qualquer proposta de mudança educativa gera resistências, ao pretender alterar os modos habituais de fazer as coisas já estabelecidos na cultura de ensino. Logo, mudar implica a interiorização, por parte de cada escola, de uma nova cultura baseada na inovação.

Assim, a mudança educativa é complexa, deverá envolver todos os agentes educativos e ser “encarada” por todos como um processo dinâmico, colectivo e relacional.

As mudanças educativas propostas a nível central não funcionam de forma uniforme porque cada escola é única, com a sua realidade interna, com o seu modo próprio de fazer as coisas, com a sua identidade e coerência. Caberá a cada organização educativa, criar mecanismos internos que propiciem o trabalho colaborativo, envolvendo/interiorizando em todos os seus agentes a nova cultura baseada na inovação

e que levará à “construção”, no seu interior, do processo de melhoria. “Os propósitos e as metas da mudança não podem vir de fora, devem ter a sua origem dentro da escola; é preciso, além disso, revitalizar a paixão pelo ensino” (Hargreaves, 1997, citado por Bolívar, 2003: 58). Este mesmo autor faz referência às políticas de melhoria da educação que se fizeram sentir nas últimas décadas, considerando que nos encontramos actualmente na era da “reestruturação escolar” que coloca o enfoque na aprendizagem dos alunos e na melhoria/qualidade da escola (articulando internamente os conceitos de melhoria e inovação com o desenvolvimento da organização no seu todo). De acordo com Fullan (1987), “(...) entende-se por inovação/melhoria, uma alteração da prática existente para se passar para uma prática nova ou revista, com vista a obter determinados resultados desejados na aprendizagem dos alunos” (Fullan, 1987, citado por Bolívar, 2003: 55).

Assim, a escola deverá dispor de procedimentos e políticas internas que promovam a participação activa e um compromisso entre alunos, pais, professores, administração, entidades locais, entre outras, que desencadeie o processo de mudança alicerçado em necessidades internas e desafios externos. Segundo o mesmo autor, qualquer proposta de mudança, concebida externamente, deverá ser reconstruída pela escola de acordo com as suas prioridades (adaptar as mudanças externas aos propósitos internos). As escolas que apresentam esta atitude conseguem olhar para as mudanças externas como algo que, em vez de lhes causar problemas, lhes cria oportunidades de “melhorarem” e de se “desenvolverem” enquanto organizações.

Bolívar (2003), defende:

Tornar compatíveis as iniciativas externas de mudança e as prioridades internas da escola, mais de que objecto de regulação legislativa, de função de tutela ou de controlo supervisor, é uma questão de criação de uma cultura escolar e social propícia à reconstrução e apropriação da educação, nos seus contextos naturais, pelos próprios agentes (Bolívar, 2003: 66).

### **2.3.3 – Papel da “liderança transformadora” no processo de Mudança**

Segundo Formosinho (2000), cada vez mais se tem vindo a abandonar a concepção de escola associada a uma dimensão pedagógica de tipo uniforme, centralizada, rotineira, para dar lugar a uma política de descentralização, capaz de promover a participação activa e articulada dos vários agentes educativos. Assim, a

escola abre-se para o exterior da sua fronteira legal e física e configura-se como uma fronteira social, na qual todos os actores educativos interagem e têm um papel determinante no processo de inovação e mudança do sistema educativo.

Nesse sentido, surgem as “lideranças transformadoras” como entidades capazes de analisar, compreender, melhorar e transformar as práticas pedagógicas em contexto escolar. Pretende-se desenvolver, no interior das organizações escolares, lideranças democráticas, participativas e onde se estabelecem compromissos e se constroem consensos entre os professores, enquanto actores determinantes no processo de mudança das escolas.

No actual quadro da crescente autonomia das escolas, a realidade de cada uma delas dependerá da sua estruturação, dinamização interna e da forma como se desenvolve o processo de liderança da organização educativa (Bolívar, 2003: 255).

Bolívar (2003), considera que a liderança escolar deverá ser um “fenómeno organizativo”, envolvendo processos, actividades, dinâmicas que permitam, através de líderes formais ou informais, que a instituição escolar melhore permanentemente e possa ir resolvendo de forma autónoma os seus problemas. Segundo esta perspectiva, interessa criar, dentro das organizações educativas, estruturas com “funções de liderança” bem definidas e activas, bem como, “equipas directivas estruturadoras da dinâmica colegial da escola”, capazes de estimular o trabalho em equipa dos professores e o exercício da autonomia pedagógica, organizativa e de gestão das escolas. Toda esta estruturação, tem como finalidade, tornar cada escola capaz de se auto-renovar, criando assim uma cultura institucional própria que sustente o seu futuro desenvolvimento.

Assim, as estruturas de “liderança transformadora” deverão estar atentas a todos os fenómenos e necessidades organizativas mas também deverão permitir que a organização “se movimente” catalisando iniciativas e contribuindo, para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento e partilha profissional e um veículo de mudança e melhoria organizativa. Por último, as estruturas de “liderança transformadora” deverão ser verdadeiros agentes de mudança: “conseguir equipas directivas unidas que articulem uma visão das missões da escola partilhada com os agentes da organização, é o desafio de uma liderança para a mudança” (idem, 2003: 258).

Segundo o mesmo autor, a liderança de uma escola para além das funções administrativas e de gestão, cujo cumprimento é indispensável ao bom funcionamento da escola, deverá ser um facilitador da mudança nas instituições educativas, criando no

seu seio um clima positivo e dinâmico de relações interpessoais que sejam facilitadoras da melhoria do currículo e da aprendizagem dos alunos.

Este autor defende ainda, que o êxito da mudança educativa está intrinsecamente associado a uma forte liderança, que dê voz aos professores e ao seu “papel” como profissionais e agentes educativos, pelo que “ a liderança, enquanto dinamizadora pedagógica da escola, leva à “implicação” conjunta dos professores no processo de mudança, como factor-chave do processo de mudança educativa” (Bolívar, 2003: 261).

Bolívar (1996), defende que o “lugar” da escola tem vindo a mudar, dentro da política curricular, logo também o “papel” e “acção” das direcções têm que ser alterados no sentido de dar resposta aos novos desafios e exigências das organizações escolares.

Surge então, segundo Bolívar (2003), o conceito de “liderança transformadora” segundo a qual, a liderança, exercida de forma transformadora, pode contribuir para a mudança da cultura escolar aumentando a capacidade dos indivíduos, dentro da organização, para resolver problemas, bem como ajudar a identificar e definir os fins a alcançar pela organização e as práticas mais adequadas para os atingir.

Leithwood (1994), considera que a “liderança transformadora” é um modelo de reestruturação escolar que permite que as escolas fomentem, no seu interior, práticas que estimulem as capacidades e motivações dos professores e da escola no seu todo (permite criar mecanismos internos, através dos quais se pode ultrapassar e dar resposta aos desafios com que são confrontadas diariamente). Assim, propõe várias características/procedimentos que, no seu entender, devem estar subjacentes a uma liderança que pretenda contribuir para a reconversão da escola, nomeadamente: definir, apoiar e sustentar determinados fins e metas educativas; desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola: trabalho em conjunto e colegial dos professores; promover o desenvolvimento profissional e organizativo da escola (Leithwood, 1994, citado por Bolívar, 2003: 263).

Segundo Silva (2010), é inquestionável que o conceito de liderança escolar é hoje uma temática de grande importância no âmbito do estudo da administração escolar e da gestão escolar. As escolas são organizações com “vida própria” e vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, defendendo este autor que a liderança é o motor de toda a construção histórica, social e cultural que se desenvolve no seu interior.

Esta nova orientação, associada ao conceito de liderança, já é contemplada no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, onde se pode ler, no seu Preâmbulo:

Boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autonomia necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

Assim, a liderança e gestão são indispensáveis para o sucesso da escola, uma vez que estas são submetidas a um permanente escrutínio por parte da sociedade em geral, das comunidades locais, das famílias, relativamente aos serviços que prestam e à qualidade dessa prestação. O exercício de verdadeiras “lideranças transformadoras” torna-se necessário e é condição fundamental para relegitimar as escolas nas comunidades, como prestadoras de serviços educativos de qualidade e como elementos fundamentais de desenvolvimento local.

As lideranças têm assim um novo papel o qual é determinante no processo de mudança e melhoria da organização escolar.

Segundo Crawford (2005):

Uma das questões básicas colocadas por esta nova forma de encarar a liderança reporta-se à mudança da própria cultura da escola e à necessidade de mobilizar as energias do grupo para romper com rotinas e formas acomodadas de olhar para a realidade, substituindo práticas individualistas por acções de grupo, abandonando visões meramente individualistas em prol de perspectivas colectivas para responder aos desafios, valorizando sinergias no sentido de alcançar objectivos comuns (Crawford, 2005, citado por Silva, 2010: 79-80).

### **2.3.4 – Os professores e sua implicação na Mudança**

Segundo Barroso (2001), os processos de mudança desenvolvidos nas escolas podem ser desencadeados através de dois tipos de estratégias, raramente complementares e quase sempre antagónicas, a saber: as inovações produzidas por iniciativas de “minorias activas” de professores, que normalmente não têm impacto e poder de resposta para os problemas da organização escolar no seu todo e as reformas, produzidas por iniciativa do poder político e da administração central. Neste segundo caso, as reformas têm como finalidade apresentar respostas globais e decididas centralmente para os problemas locais, não tendo, portanto, em linha de conta a diversidade e especificidade de cada um dos contextos escolares. Segundo o autor, é esta distinção, entre os dois tipos de processos de mudança, que explica que, ao nível

micro, “as escolas” se vão tornando cada vez mais diferentes, enquanto ao nível macro, “a Escola” (o sistema) continue a parecer cada vez mais igual.

Barroso (2005), defende que existe um desfasamento entre a “oferta” escolar e a “procura” escolar de largo espectro social, composta por um público muito heterogéneo no tocante aos aspectos culturais, sociais e académicos. Considera que a massificação da escola não foi acompanhada da criação de estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população. No seu entender, as organizações escolares não dispõem de recursos e modos de acção necessários para gerir as necessidades, expectativas e anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.

É neste contexto que é fundamental reflectir sobre a actividade docente e os novos “desafios” e “papel” que lhes são atribuídos como agentes educativos e pilares da mudança e inovação que deverá ocorrer dentro das organizações escolares.

Segundo Bolívar (2003), todo o processo de mudança e inovação tem como finalidade melhorar a aprendizagem dos alunos e permitir o desenvolvimento profissional dos professores. As escolas só melhoram se os professores individualmente e colectivamente aprenderem a desenvolver melhor todo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, e segundo Nóvoa (1999), os professores devem “assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando consequentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar” (idem, 1999: 117). O mesmo autor considera que os professores devem encarar a ideia da mudança do sistema de ensino como uma necessidade inevitável do progresso e da mudança social o que implicará uma nova atitude na sala de aula, adaptando-se às novas exigências. As reformas educativas surgem como uma resposta clara a muitas das actuais deficiências do sistema de ensino e a mudança é encarada, pelos professores, como um esforço no sentido de encontrarem respostas adequadas às situações vivenciadas em contexto escolar (Nóvoa, 1999: 109-110).

Nóvoa defende que numa escola há sempre outras escolas, grupos diferentes que interactivam, projectos pessoais e colectivos que se desenvolvem e se cruzam, dinâmicas exteriores que se reflectem no quotidiano, processos onde se tecem regras de relacionamento que importa clarificar, esclarecer e aprofundar, no sentido de interpretar os acontecimentos e de promover uma intervenção esclarecida na mudança.

Pretende-se então, envolver de forma real e empenhada os professores no processo de mudança da escola, contribuindo estes, através da sua acção, para a criação,

dentro da organização escolar, de um corpo docente mais dinâmico, empenhado e dialogante. Esta “acção concertada” tem como finalidade envolver outros professores na implementação de projectos comuns, criando assim, um ambiente de partilha, formação e inovação na escola e para a escola. “Reinventam-se recursos a partir de outros olhares sobre a escola e o meio; reactualizam-se os saberes; diversificam-se actividades e papéis, redimensionam-se, aprofundam-se as relações; recria-se a profissão ...”(Nóvoa, 1999: 177).

Por último, e tal como foi apresentado ao longo deste capítulo, consideramos que os professores devem ser agentes facilitadores e dinamizadores de todo o processo de inovação e mudança dentro das organizações escolares.

De acordo com Nóvoa (1999), os professores têm que estar atentos às necessidades e situações vivenciadas na escola e terem uma atitude no sentido da inovação, do acolher da diversidade, do alicerçar a sua actividade na partilha de experiência e no trabalho colaborativo, da capacidade de contextualizar os acontecimentos e os factos, da vontade de intervir nos processos, da persistência na apropriação de conhecimentos favoráveis ao seu crescimento profissional e ao desenvolvimento da organização educativa... que funcionem, finalmente, como “catalisadores” da melhoria e mudança da Escola.



## Capítulo 3

### **A Avaliação de Escolas: uma proposta dialógica**

*Avaliar as escolas com rigor implica conhecer a natureza e configuração especiais que têm como instituições enraizadas numa determinada sociedade (...). Por outro lado, é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, pleno de valores e imprevisível de cada instituição escola*

Guerra, 2002:270

## Capítulo 3 – A Avaliação de Escolas: uma proposta dialógica

### 3.1 – Contextualização

Em Portugal, a avaliação das escolas tem sido uma temática cada vez mais presente na agenda das políticas educativas. Esta crescente preocupação com a escola e todo o seu processo avaliativo prende-se com a importância que esta desempenha na transformação das práticas e como “lugar de desenvolvimento espontâneo da qualidade” (Thurler, 2000, citado por Alves, 2009: 97).

Segundo Alves (2009), o lugar de destaque dado à escola prende-se com o facto de se lhe reconhecer uma certa autonomia não apenas na gestão dos recursos humanos, mas também na organização do trabalho e na definição / adaptação do currículo. Então, segundo este autor, tem que se desenvolver uma avaliação baseada na “construção de sentidos”, ou seja, a avaliação tem de se constituir como um espaço de intersubjectividade, de negociação e de comunicação entre todos os agentes educativos (Alves, 2009: 99).

Tendo por base a Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Superior (Lei Nº 31/2002), podemos constatar que esta já pretende centrar as questões avaliativas na discussão da autoridade, ou seja, no jogo de dois autores consubstanciados na dicotomia avaliação externa/avaliação interna.

Assim, Alves (2009), propõe que o processo avaliativo das escolas (avaliação externa e avaliação interna) se desenvolva segundo uma tripla dimensão: dimensão da autoridade, dimensão metodológica e dimensão pragmática, que se passam a caracterizar:

- dimensão da autoridade (**quem?**) – pretende decidir sobre quem é o autor e o responsável pela iniciativa, pelo processo e pelo uso da avaliação;
- dimensão metodológica (**como?**) – pretende definir como se desenvolverá todo o processo de modelização, de construção de instrumentos e de recolha de informação;
- dimensão pragmática (**para quê?**) – pretende inferir sobre a “utilidade” da avaliação tendo por base o carácter instrumental dos processos avaliativos e a sua importância na construção de juízos e representações (Alves, 2009: 100-101).

A perspectiva dialógica pretende enfatizar a importância da participação e articulação entre todos os seus actores, bem como a construção de dispositivos de avaliação que estimulem lógicas de diálogo, negociação e de confronto de ideias e pontos de vista. Assim, Alves (2009: 102), considera:

Trata-se, finalmente, de tentar pensar a avaliação das escolas de outra maneira, o que, provavelmente, reclamará uma lógica de carácter inter-avaliativo, de confronto entre o interno e o externo, na negociação das perspectivas e na construção de sentido(s) num espaço inter-subjectivo.

É nossa convicção que a avaliação pode ser um instrumento decisivo no processo de melhoria e na implementação de estratégias de desenvolvimento e de mudança dos sistemas escolares. Consideramos que a avaliação deve ser participativa permitindo aquilatar a sua legitimidade e a adesão dos intervenientes. Os processos de avaliação participativa constituem-se em “aprendizagem social e, por isso, acrescentarão valor às instituições, aos seus trabalhos, programas ou projectos, reclamando, na condução do seu processo, momentos de recuo crítico e uma reflexão menos apaixonada das práticas, com explicitação das contradições ao nível das acções e das reacções” (Alves, 2009: 11).

Segundo Nóvoa (1992), “as escolas constituem uma territorialização espaço - cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem sentido se conseguirem mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia stricto sensu” (Nóvoa, 1992: 16).

### **3.2 – Pensar a Avaliação de Escolas de outra forma: perspectiva dialógica**

Segundo Guerra (1995), qualquer processo avaliativo das escolas deve sustentar-se no diálogo entre todos os agentes educativos envolvidos nesse processo avaliativo. O diálogo surge assim, como uma dinâmica de análise de todas as opiniões e pontos de vista diferentes, sobre o que se pretende e o que se consegue na escola. A avaliação surge, segundo este autor, como uma “plataforma de participação” segundo a qual todos os participantes se envolvem activamente no processo de acção da escola e de toda a

sociedade, interessada nos processos de educação que ocorrem dentro das escolas (Guerra, 1995: 104).

Considera-se que o conceito de escola como “comunidade” baseada no consenso, na convergência, na conformidade de interesses deverá dar lugar a um novo espaço de “diálogo” e de “construção” de todo o processo avaliativo e de melhoria das escolas.

De acordo com Alves (2009), uma perspectiva dialógica da avaliação, terá como base a concepção da escola que aceita como pressupostos a existência da disparidade de opiniões, de olhares e percepções diferentes, defendendo que o diálogo se constitui como uma instância de participação e de compromisso entre todos os intervenientes.

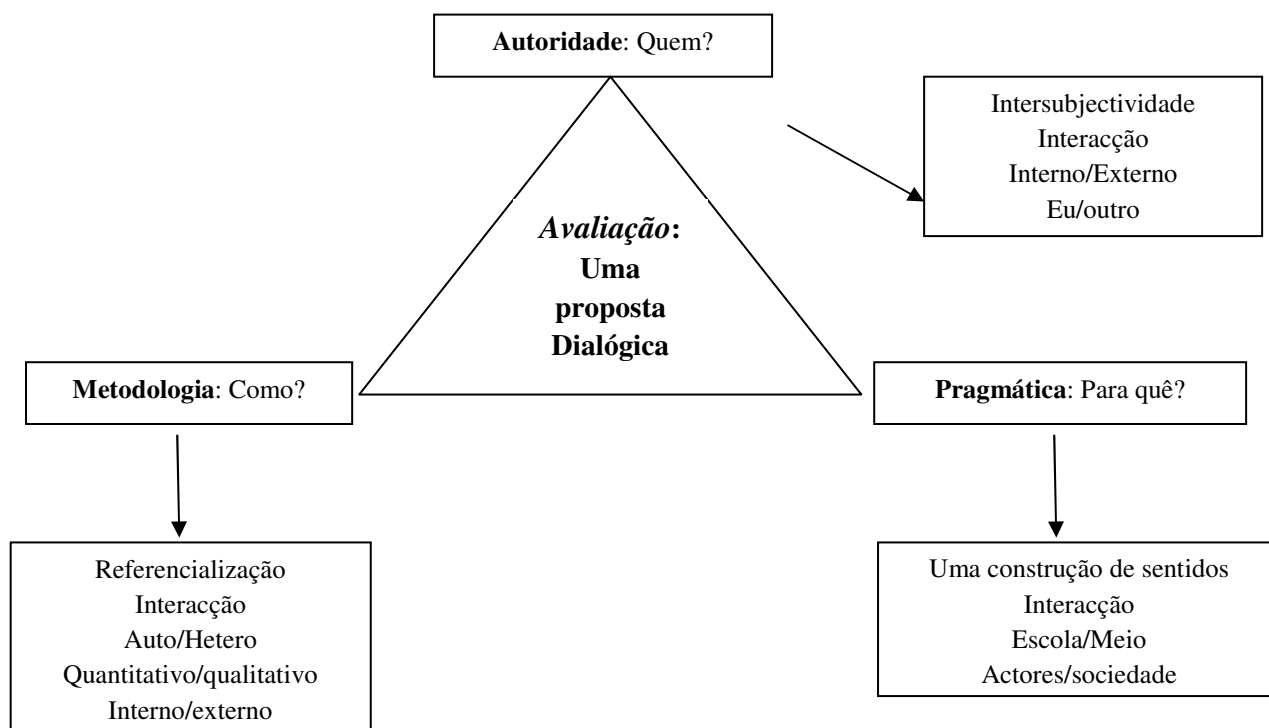
Segundo o mesmo autor, a avaliação (seja interna ou externa) deverá ter como finalidade a “construção de um olhar intersubjectivo que aumente a compreensão e, sobretudo, a melhoria das escolas”(Alves, 2009: 103). Assim, cada escola deverá definir as suas exigências de qualidade, a partir de uma planificação e regulamentação que dê coerência e dinamismo a todo o processo.

Alves (2009), considera que a dialogicidade dos processos avaliativos deverá contemplar três dimensões, a saber:

- dimensão da autoridade – pretende desenvolver a “profissionalização de um actor colectivo”, segundo uma lógica de “intersubjectividade” construída a partir da articulação entre a “avaliação externa” e a “avaliação interna”, entre o “eu” e o “outro”. Através desta metodologia, pretende-se reduzir no interior da escola os perigos quer do objectivismo normativo, quer do subjectivismo relativista;
- dimensão metodológica – defende uma processologia de referencialização pois considera que toda a metodologia de avaliação é, por natureza, um processo dialógico na “procura de referentes, na partilhas de informações, na explicitação de critérios e indicadores, na negociação das regras do jogo e, enfim, no enfoque na actividade dos próprios sujeitos” (Machado, 2003, citado por Alves, 2009: 105);
- dimensão pragmática – preconiza a “construção de sentidos” entre a escola e a sociedade. Através desta articulação escola - sociedade, pretende-se suscitar uma interacção mutuamente enriquecedora e, sobretudo, a definição e instrumentalização dos processos avaliativos no âmbito da melhoria e do sucesso das organizações escolares.

Apresenta-se de seguida uma figura que evidencia as três dimensões conceptuais propostas por Alves (2009), para a dialogicidade dos processos avaliativos.

**Figura 2:** Dialogicidade dos processos avaliativos



Fonte: (Alves, 2009: 104)

Com a finalidade de concretizar o desenvolvimento e a operacionalização desta perspectiva dialógica da avaliação, Alves (2009), propõe um roteiro reflexivo, apresentado no Quadro 2. Segundo este autor, a resposta a cada um das questões presentes permitirá construir uma cultura de avaliação no sentido da regulação e desencadear uma gestão mais autónoma das escolas.

Pretende-se, que em cada escola, ocorra um processo de mudança construída colectiva e progressivamente. Nesse sentido, todos os agentes educativos que a constituem, possuem uma “margem de autonomia” que permitirá transformar a responsabilidade individual em responsabilidade colectiva.

Segundo o mesmo autor:

Este é um caminho exigente que tem como objectivo, quer o desenvolvimento das competências profissionais dos professores, quer a sua disponibilidade para analisar e dar a conhecer as suas práticas. Trata-se de uma postura formativa, que incentivará as escolas a diagnosticar os seus pontos fortes e fracos e a introduzir as modificações necessárias (Alves, 2009: 105).

**Quadro 3:** Um roteiro reflexivo para a avaliação dialógica de escola

Espaço de posicionamento	Questões de partida	Variáveis de avaliação
Intenções	1. que é que se pretende com a avaliação?	1.1. Qual a “política” da escola? 1.2. Qual a finalidade principal da avaliação?
Problemas “Técnicos”	2. Como arranjar formas de organização para a avaliação?	2.1. Qual o objectivo? 2.2. Com que instrumentos? 2.3. Quem avalia? 2.4. Quando se avalia? 2.5. Como divulgar a avaliação?
Uso social	3. Para que servirá a avaliação?	3.1. A quem se destina a avaliação? 3.2. Qual a utilidade da avaliação?

Fonte: (Alves, 2009: 106)

De acordo com Sanches (2008), vivemos num tempo de incertezas, de expectativas, mas também de desafios para a escola, os professores, os alunos, os pais e encarregados de educação e a comunidade educativa.

É necessário que todo o processo de mudança seja articulado com bom senso, ponderação e visão no sentido de “contribuir para a dignificação, a autonomia e a (re)profissionalização dos professores, condição imprescindível para a melhoria da escola e da qualidade das aprendizagens dos alunos”(Sanches, 2008: 310).

Consideramos que a avaliação externa das escolas é necessária e deve contribuir para a mudança da organização escolar avaliada. Para que tal aconteça deverá existir, no nosso entender, uma forte cultura avaliativa no seu interior (o processo de avaliação (externa e interna) deve ser equacionado como uma experiência enriquecedora e de mudança).

Segundo Guerra (2003), o processo de avaliação externa deve ser solicitado pela própria escola que, por sua vez, funcionará como patrocinador e participante. Assim, deve escolher no seu interior equipas que tenham a capacidade técnica e ética de analisar esses relatórios e posteriormente utilizar a informação neles contida para o processo de auto-avaliação institucional: o processo de auto-avaliação deve ser uma auto-reflexão e valorização, bem como promover a mudança necessária. Segundo o mesmo autor, a co-avaliação, isto é, a combinação do processo de avaliação externa e interna deve ser uma realidade instituída de forma responsável, articulada e envolvendo todos os agentes educativos (Guerra, 2003: 168-170).

No nosso entender a perspectiva dialógica da avaliação de escolas proposta por Alves (2009), poderá ser uma forte ferramenta de trabalho (recorrendo ao roteiro

reflexivo para a avaliação dialógica de escolas – quadro 2: 47) para “o uso” da avaliação externa no processo de auto-avaliação e mudança/crescimento da organização escolar.

Consideramos que esta dialogicidade da avaliação (interna e externa) poderá desencadear no interior da escola um processo de mudança alicerçado na co-responsabilidade, partilha, questionamento e busca permanente do progresso e eficácia do serviço educativo prestado.

## Capítulo 4

### **A Avaliação de Escolas: do conceito às práticas actuais**

*A avaliação das escolas é um processo de análise que se apoia no diálogo. (...) O diálogo pressupõe que nem todos têm o mesmo juízo sobre o funcionamento, sobre a qualidade e sobre o que se pretende e se consegue na escola. O diálogo articula-se sobre atitudes de respeito e opiniões frequentemente discrepantes. A avaliação converte-se assim numa plataforma de participação que compromete os protagonistas na acção da escola e de toda a sociedade, interessada nos processos de educação que têm lugar nas escolas*

Guerra, 1995, in Alves, 2009:102



## **Capítulo 4 – A Avaliação de Escolas: do conceito às praticas actuais**

### **4.1 – Conceito de Avaliação de Escolas**

Segundo Guerra a avaliação de escolas tem como finalidade compreender e valorizar as suas práticas, as suas relações e o seu discurso pedagógico no sentido de se estabelecer, no seu interior, uma articulação entre teoria e prática. Defende uma avaliação que analisa a acção da escola em todas as suas dimensões (com enfoque no interior pedagógico do processo educativo da escola) e não apenas nos resultados dos alunos (Guerra, 2003: 26).

Assim, o mesmo autor considera que a acção de avaliar não se limita a um processo sistemático de recolha de informação e de definição de critérios de acordo com um objectivo pré-definido, mas sim, a emitir juízos de valor de acordo com as informações recolhidas e que foram objecto de análise e estudo. Toda esta acção tem como finalidade produzir linhas orientadoras e tomadas de decisão fase à planificação e implementação de planos de melhoria de desempenho para essa organização escolar (Guerra, 2003a: 19). O autor defende também, que a avaliação de escolas é um processo decisivo para a construção de um novo plano orientado e preciso que provoque a melhoria e o desenvolvimento da organização escolar: “a avaliação das escolas deve ter condições para que, ela própria, seja realmente educativa” (Guerra, 2003: 23).

Azevedo (2002: 12-13), considera que a avaliação da escola propiciará a compreensão necessária para garantir a sua rectificação e mudança. Ultrapassa a mera análise dos resultados/classificações dos alunos e tem como foco a melhoria da qualidade das práticas educativas (planificação, intervenção e mudança). Salienta que é fundamental formar profissionais que sintam essa necessidade (conhecer e melhorar) e que saibam implementar um processo avaliativo na escola e para a escola.

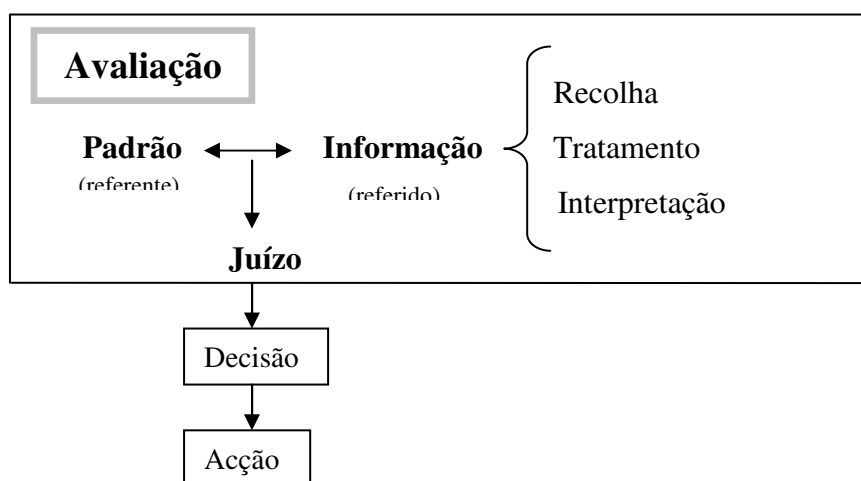
De acordo com Madureira (2004), existe ainda alguma desconfiança e cepticismo, por parte de alguns profissionais da educação, relativamente ao conceito e uso da avaliação. Tal situação advém do facto de não lhe reconhecerem qualquer tipo de utilidade e funcionalidade, pois consideram que a avaliação é implementada “formalmente sem que dela se espere qualquer tipo de resultado objectivo” (Madureira: 2004: 28).

Consideramos que a avaliação deverá estar associada a valores educativos e evidências que desencadeiem processos de melhoria do desempenho das organizações escolares. De acordo com alguns autores, Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), a concepção da avaliação é vista como “a investigação sistemática do valor ou mérito de um objecto”, ou ainda que “o sentido chave do termo “avaliação” refere-se ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo” (Scriven, 1991, citado por Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 9). Estes autores defendem que a avaliação das escolas é “um processo de recolha de informação que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos” (idem, 2003: 9). Assim, e segundo os mesmos autores, o acto de avaliar significa verificar o grau de adequação entre “um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista a tomar uma decisão” (idem, 2003: 10).

Por último, é de referir que estes autores consideram que “avaliação” e “decisão” são operações distintas, verificando-se que a primeira prende-se com a recolha e tratamento de informação (referido) e permite a sua comparação com um padrão (referente). Dessa comparação resulta a formulação do juízo de valor, que antecede a tomada de decisão.

Apresenta-se de seguida uma figura que evidencia o conceito de avaliação proposto pelos autores, Alaíz, Góis e Gonçalves (2003).

**Figura 3:** Conceito de Avaliação



Fonte: (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 10)

## 4.2 – “Resistências” à Avaliação de Escolas

Segundo Guerra (2003a), a avaliação, além de uma tarefa técnica, é também um processo de natureza ética e política.

Todo o processo avaliativo deve ser desencadeado com grande rigor, qualidade e responsabilidade no sentido de ele próprio ser um veículo de promoção da melhoria e mudança dentro da organização escolar. “A avaliação em educação deve contribuir para a melhoria da própria avaliação, ou seja, a avaliação não pode preocupar-se apenas com o valor educativo da prática, devendo ser, ela mesma, educativa” (Guerra, 2003a: 22).

O mesmo autor refere que hoje em dia é aceite por todos a necessidade de se proceder à avaliação institucional das escolas que permita melhorar as suas práticas. A avaliação deverá ser um processo de aprendizagem para todos aqueles que a realizam e para aqueles que dela se aproveitam, no sentido de se poderem tomar decisões que transformem a dinâmica da escola (Guerra, 2003a: 34-35).

Assim, é fundamental que os vários grupos intervenientes acreditem e legitimem a qualidade, o rigor e o uso da avaliação proposta. Se pelo contrário existir desconfiança e considerarem que o controlo não é democrático, é possível que estes possam vir a falsear e artificializar a informação proferida. Neste caso, a sua atitude/colaboração será falseada, não contribuindo para a produção de conclusões rigorosas e fiáveis que desencadeiem/potencializem o processo de mudança e melhoria (Guerra, 2003a: 35-36).

A avaliação tem que estar ao serviço da melhoria da prática educativa e ser o garante da qualidade e mudança para a escola. Assim, todo o processo avaliativo tem que ser aberto, cooperativo, dialogante e “fazer sentido” para todos os grupos que constituem a organização escolar, pois os professores “tornam-se bastante habilidosos na apresentação de comportamentos artificiais e no fingimento, transmitindo assim uma ideia distorcida daquilo que é a instituição” (Lima, 2008: 325).

De acordo com Guerra (2003a), quando a avaliação não é desejada e solicitada pelos vários actores educativos, é possível que surjam algumas reacções negativas, nomeadamente, burocratizar-se todo o processo, uma vez que o mesmo não foi legitimado e assumido voluntariamente pelos seus intervenientes. Assim:

*Os professores sentem medo, porque não sabem o que é que se espera deles nem qual a utilização dos dados recolhidos; os professores temem pela sua imagem, uma vez que a avaliação é realizada por agentes externos dotados de força hierárquica; os professores não colaboram de forma espontânea e decidida, uma vez que pensam que o interesse da avaliação é de quem a exige, etc (Guerra, 2003a:25).*

A questão principal da avaliação é dirigir um processo complexo que contribua, ele próprio para a melhoria da instituição e dos profissionais que nela trabalham (Guerra, 2003a: 28), pelo que os professores terão que se rever no processo avaliativo desencadeado e, sentirem que o mesmo é um processo contínuo, sistemático e que contribui para melhorar as práticas e provocar a mudança.

Segundo o mesmo autor, para que a avaliação seja um “acto de aprendizagem” e esteja ao serviço da melhoria da prática educativa, é necessário que esta para além de se sustentar em instrumentos diversificados, também se questione sobre:

*(...) a atitude dos professores, a artificialização de comportamentos no momento de proceder a observações, a qualidade da informação recolhida através de entrevistas, a riqueza dos relatórios elaborados, a negociação dos mesmos, a capacidade de transformação decorrente da avaliação (Guerra, 2003a : 50).*

A avaliação deve ser realista, útil, sustentada por um plano de realização, desenvolver-se num clima de confiança e envolver toda a escola. O processo avaliativo deverá ser transparente, dado a conhecer a todos os actores educativos e contemplar os seus interesses e motivações (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 74).

Guerra (2003a), defende que todo o processo avaliativo deverá ser sujeito a uma meta-avaliação no sentido de se identificar e reflectir sobre os pontos fortes e aqueles que carecem de melhoria dentro da organização escolar. Nesse sentido, o conteúdo do relatório produzido é fundamental e estruturante para a tomada de decisões e implementação do processo de melhoria, pelo que deverá ser sustentado em depoimentos fiáveis, rigorosos e que contemplem todos os grupos e “sensibilidades” presentes na escola (Guerra, 2003a: 56-57).

#### **4.3 – Necessidade e “exigência” da Avaliação de Escolas**

A avaliação de escolas constitui hoje uma problemática muito actual que resulta em grande parte do reconhecimento das escolas enquanto organizações, perspectiva que se destaca na linha de pensamento educacional nas décadas de oitenta e noventa (Nóvoa, 1992).

A necessidade e importância da avaliação de escolas não se pode desligar de questões políticas, sociais e económicas, e das tendências que têm marcado a generalidade dos países europeus. Estas tendências apontam no sentido da

descentralização de meios, na definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares, bem como da influência de estudos internacionais, como por exemplo os relatórios PISA (CNE, 2005).

Assiste-se pois a uma maior responsabilização das escolas sobre os seus resultados, na sequência da sua recente e crescente autonomia, com a consequente prestação de contas sobre o seu desempenho.

Segundo Ventura (2006: 208-209), no contexto actual da vida das escolas os professores têm visto os seus papéis a mudar, a aumentar e a tornarem-se mais complexos e abrangentes. Assim, um dos papéis que cada vez mais é pedido aos professores prende-se com o facto de estes terem que assegurar e desenvolver as diferentes dimensões da avaliação dos resultados dos alunos, bem como a avaliação do desempenho dos estabelecimentos de ensino onde trabalham. Esse alargamento da responsabilidade dos professores ao nível de processos de desenvolvimento e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino exige-lhes, por exemplo, "novas competências no domínio da colheita e análise de dados, e na comunicação dos resultados aos pais. Para além disso, o desenvolvimento da escola exige competências ao nível da gestão de projectos e da monitorização de desempenhos" (idem, 2006: 209, citando a OCDE, 2005: 100).

Segundo Guerra (2002: 270-274), avaliar as escolas com rigor implica conhecer a sua natureza, especificidades e carácter único, entre outras. De acordo com o mesmo autor, a avaliação deverá surgir de uma necessidade/iniciativa interna da comunidade educativa e que tem como finalidade a compreensão e a melhoria das práticas educativas que se realizam (através da discussão, da compreensão e da tomada de decisões). Guerra defende que, os profissionais de ensino deverão reconhecer que a avaliação é um modo de aperfeiçoamento e de reflexão para desencadear a melhoria e a mudança. "A reflexão que pressupõe o juízo fundamentado leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas e permite a modificação dos modelos de comportamento, das atitudes e das concepções que sobre ela se têm" (idem, 2002: 271).

Ao longo dos últimos 20 anos, em Portugal, a avaliação de escolas tem vindo a viver uma certa "obsessão avaliativa", com diferentes focos (Afonso, 2007), registando-se a existência de uma série de iniciativas e programas implementados, quer por parte do Ministério da Educação, quer por parte de instituições privadas, onde destacamos o relatório elaborado em 2005 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2005), sobre o estudo "Avaliação de Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos".

Este relatório apresenta, de forma sistemática, os vários modelos avaliativos desenvolvidos na Europa, referenciando que Portugal tem desenvolvido algumas experiências avaliativas tendo por base essas orientações/experiências internacionais.

Apesar de terem sido implementadas várias experiências avaliativas em Portugal, com o objectivo de melhorar a qualidade dos sistemas educativos, verificamos que não se desencadearam, até ao momento, processos de auto-avaliação capazes de promover nas nossas escolas verdadeiras culturas de avaliação e de melhoria contínua nas mesmas (CNE, 2008).

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, efectivando os pressupostos apresentados na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE). Este sistema integra duas modalidades de avaliação: a auto-avaliação ou avaliação interna, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas, e a avaliação externa, da responsabilidade da administração educativa, o que vem reforçar a importância e pertinência de se proceder à avaliação das escolas, já patente no Decreto-Lei 115-A/98.

Em termos normativos, a situação alterou-se com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, uma vez que este introduz o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, dando algum destaque à avaliação da escola enquanto procedimento fundamental para o seu desenvolvimento organizacional (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 56-57).

De acordo com o relatório do CNE (2005: 7), existem cada vez mais escolas a entenderem que a avaliação pode ser um instrumento decisivo no processo de melhoria e de estratégia de desenvolvimento, desenvolvendo processos de auto-avaliação ou contratando avaliações externas. Segundo o mesmo relatório, a avaliação institucional só tem sentido e precursões nas organizações educativas se estas possuírem condições reais de autonomia. Esta condição – autonomia crescente - é reforçada no Parecer n.º2/2008 do CNE, ao referir que as escolas portuguesas necessitam de ser mais livres e de poder usufruir de maior autonomia, co-responsabilizando os seus agentes educativos em todo o processo avaliativo e na procura de soluções locais/contextualizadas para os problemas com que se deparam.

Nesse sentido, a avaliação institucional desenvolvida irá “reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela

responsabilidade e pelo cuidado, bem como, o fomento de “comunidades profissionais” nas escolas” (CNE, 2005: 8).

Segundo o relatório do CNE (2005), a auto-avaliação é uma prática de carácter obrigatório, tal como acontece nos restantes países europeus e deverá envolver todos os agentes educativos:

*Observa-se uma tendência crescente para a participação de elementos da “comunidade educativa” na avaliação interna, pois entende-se que, sendo esta um instrumento importante para a melhoria da escola, a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere (CNE, 2005: 11).*

Os sistemas educativos da Europa, têm progressivamente substituído a verificação da conformidade pela avaliação ou meta-avaliação, por entenderem que esta é a forma mais útil e eficaz de controlar e regular os sistemas escolares. Consideram que “a avaliação consequente compromete as escolas, mas também a condução política e a acção administrativa” (CNE, 2005: 8).

No sentido de clarificar e tornar mais objectiva a avaliação nas organizações escolares, o CNE (2005), estabeleceu critérios de avaliação, que visam uma maior objectividade do processo avaliativo, bem como, a identificação dos pontos fortes e pontos fracos de cada organização. “A maioria dos modos de avaliação incide tanto sobre os processos como sobre os produtos e visa uma avaliação global da escola. Regra geral, dispõem de listas de critérios e dependem do nível central” (CNE, 2005: 15).

No sentido de garantir a fiabilidade na aplicação destes critérios, cada escola deverá constituir um grupo de trabalho que desenvolva/acompanhe todo o processo avaliativo tendo por base a “escola como organização aprendente. Visão sistémica das diferentes dimensões (clima, liderança, cooperação, etc.)” (CNE, 2005: 72).

Na maioria dos países europeus, os avaliadores recolhem e analisam de forma sistemática documentação sobre a escola antes de a visitarem, com a finalidade de melhor prepararem o seu trabalho. Nesse sentido, o CNE (2005), recomenda que, para além desta recolha de documentação pertinente, se definam indicadores comuns, se desenvolvam métodos e acções de auto-avaliação e de meta-avaliação, bem como seja acompanhado todo o processo avaliativo de forma sistemática. Para além destas recomendações o CNE (2005), refere que se devem consultar os responsáveis do estabelecimento escolar antes da redacção do relatório final da avaliação:

*Na maioria dos países, é dada a possibilidade às instâncias dirigentes da escola de se pronunciarem sobre uma versão provisória do relatório final, apresentada oralmente, por escrito ou das duas formas, tendo em vista a correcção de erros factuais ou a clarificação de certos pontos (...) quanto mais a avaliação pretende ir além do controlo e criar uma dinâmica de melhoria da escola, mais cuidada deve ser esta fase de consulta e de participação (CNE, 2005: 20).*

A publicação dos resultados de avaliação de cada estabelecimento escolar é cada vez mais frequente, na maior parte dos países (CNE, 2005: 21).

Através da análise reflexiva, criteriosa e participativa dos dados e recomendações presentes nesse relatório de avaliação as escolas deverão desencadear no seu interior mecanismos/estratégias de melhoria, “o elemento essencial da avaliação formativa é a informação que é prestada aos intervenientes, ou seja, o feedback” (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 13).

Assim, estes relatórios de avaliação devem “gerar um plano de acção para a melhoria da escola, com objectivos, responsáveis, momentos de avaliação, etc. Este plano é elaborado pela Escola e apoiado externamente, na medida das necessidades, pelo que as escolas com mais problemas devem ser especialmente apoiadas” (Azevedo, 2004, citado por CNE, 2005: 50-51).

Segundo Ventura (2006), a par com esta avaliação deve-se desencadear dentro das organizações escolares processos de auto-avaliação “numa lógica de responsabilização crescente do nível local e defende-se a disseminação das boas práticas num processo que permita tornar a qualidade contagiante” (idem, 2006: 227).

De acordo com Palma (1999), é importante e pertinente que se implementem dispositivos de avaliação, e especialmente de auto-avaliação, nas escolas e nas suas políticas educativas. No entender deste autor “o processo a seguir deverá ser tanto quanto possível rigoroso, de modo a permitir fundamentar, de forma sólida e consistente, decisões a tomar sobre a vida futura da escola e de todos os elementos da comunidade educativa” (idem, 1999). Refere ainda que é fundamental que a organização possua “uma noção clara dos objectivos que se pretendem atingir com o trabalho de auto-avaliação, do objecto de avaliação sobre o qual esse trabalho vai incidir, das dimensões de avaliação que irão ser privilegiadas e que tudo isso se traduza na identificação e selecção das técnicas, instrumentos e indicadores a utilizar durante a fase de recolha e análise de dados” (idem, 1999).



Guerra (2002), defende que a opção mais rica em termos de avaliação é a iniciativa interna do processo de auto-avaliação com facilitadores externos (Guerra, 2002: 277). Este autor refere que uma avaliação que surge da iniciativa interna da comunidade educativa, tem como objectivo último a compreensão e melhoria das práticas educativas através da discussão, compreensão e da tomada racional de decisões conducentes à mudança e optimização dos fins educativos previamente definidos (Guerra, 2002: 274). Segundo o mesmo autor, esta iniciativa avaliativa contempla o recurso a um amigo crítico (deve possuir experiência profissional e competência técnica na área da auto-avaliação de escolas) que deverá representar um forte contributo para a análise, compreensão, fiabilidade e validade na tomada de decisão do que necessita de ser alterado/reestruturado no interior da organização educativa. Segundo o mesmo autor, estes “avaliadores externos” têm como tarefa ajudar/facilitar os protagonistas internos à emissão de um juízo mais fundamentado e rigoroso no tocante à construção e/ou reestruturação de planos de melhoria e de desenvolvimento das escolas (idem, 2002: 277).

De acordo com alguns autores, Alaíz, Góis e Gonçalves (2003: 79-81), deve-se recorrer a um “olhar exterior” que, através de uma amizade crítica e uma intervenção responsável/técnica, suscite a discussão e provoque o confronto de ideias (questionando, levantando dúvidas, induzindo...) poderá contribuir para aumentar a objectividade e a validade da auto-avaliação.

Segundo o CNE (2008: 4), a avaliação não se substitui ao debate sobre a escola, antes deve colaborar para suportar e qualificar esse debate. A avaliação das escolas só faz sentido se for entendida como um instrumento de mudança das políticas do Estado para a educação e estiver associada a uma política activa de promoção de autonomia da gestão e administração escolar.

Na opinião de Ventura (2006), para que um estabelecimento de ensino possa desencadear um processo genuíno de desenvolvimento organizacional é necessário que os seus membros possuam “poder para liderar e determinar a essência da configuração desse processo” (idem, 2006: 259). Nesse sentido considera que cada membro deve envolver-se activamente no processo e senti-lo como seu, “melhorar as escolas a partir do seu interior fazendo com que os professores sejam agentes activos de mudança no seio das suas organizações” (idem, 2006: 260, citando O Hara e McNamara, 2001: 100).

Continua referindo que a par deste pressuposto é necessário “desenvolver uma forma de compromisso recíproco entre as escolas e as comunidades que em si envolva a

capacidade não só de as renovar, mas também de as transformar” (idem, 2006: 260, citando Fielding, 2001).

No sentido de uma melhor aplicação e compreensão da avaliação das organizações escolares o relatório do CNE (2008), refere:

*A avaliação deve tornar-se uma prática regular tendo como fim a inovação das práticas e o progresso nos resultados atingidos, exigindo por isso que os objectivos das escolas e do sistema estejam muito claramente estabelecidos. Deve assim ser assumida como um instrumento mobilizador de novas atitudes e práticas, numa lógica de auto-avaliação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições, incrementando uma cultura e praxis de avaliação envolvendo uma participação e o conhecimento colectivo de diferentes actores, com legitimidades reconhecidas (CNE, 2008: 13).*

#### **4.4 – A Ética no processo de Avaliação de Escolas**

A escola é uma organização específica, constituindo-se como uma unidade social com identidade própria e com responsabilidades sociais e éticas.

Atendendo às circunstâncias actuais do sistema educativo e a todas as mudanças que se vêm introduzindo na escola, torna-se necessária uma reflexão em torno da problemática da ética na profissão docente. Considera-se, que a dimensão da ética deve estar presente em toda a actividade docente e todo o processo de avaliação de escolas deve pautar-se pelos princípios da ética. O conceito de ética está carregado de subjectividade, e os problemas éticos encontram-se presentes em muitos momentos dos processos de avaliação e da própria concepção de todo o processo (Guerra, 2003: 197).

Guerra (2003), considera eticamente válido e necessário que todo o processo de avaliação de escolas (seja interno ou externo) seja pautado por valores éticos e de grande rigor profissional. Assim, a comunidade escolar e a equipa de avaliação deverão actuar de forma clara, sincera, democrática e respeitando as condições necessárias à garantia do seu sentido moral (Guerra, 2003: 198).

Considera que a comunidade escolar e a equipa de avaliação (seja interna ou externa) deverão actuar de forma clara, sem ocultarem as finalidades a atingir, sem procederem a uma falsificação de intenções, entre outras. Segundo o mesmo autor, “o rigor da pesquisa, bem como o da interpretação converte-se numa das exigências éticas do processo de avaliação” (Guerra, 2003: 199).

De acordo com Guerra (2003: 200), as questões relativas à ética são bastante complexas e subjectivas. Defende que o avaliador deverá ter presente em toda a sua acção avaliativa “três níveis de compromisso”: *o que estabeleceu consigo próprio* e está relacionado com a sua consciência e requisitos inerentes à sua profissão; *aquele que estabeleceu com a sociedade* e neste caso a sua acção prende-se com a prestação de um serviço claro, tecnicamente rigoroso, e que vise o melhoramento das organizações escolares; *aquele que assumiu com os participantes* aos quais deverá confidencialidade no tocante à sua participação e relatórios produzidos, clareza e frontalidade na apresentação das finalidades e objectivos do estudo, reduzindo ao máximo a subjectividade presente em todo o processo de investigação. “ Em matéria de ética, os investigadores devem equilibrar as suas responsabilidades múltiplas para com a profissão, a busca do conhecimento, a sociedade, os informadores e, em última instância, considerar-se a si mesmos” (Taylor e Bogdan, 1986, citado por Guerra, 2003: 200).

Stuart W. Cook (1980, citado por Guerra, 2003: 204-205), apresenta algumas questões éticas que na sua opinião deverão estar presentes em todos os processos de avaliação institucional, com particular atenção na organização escolar uma vez que esta é constituída por uma grande diversidade de pessoas (director, lideranças intermédias, professores, alunos, pais, outros agentes educativos) e ser difícil actuar de acordo com o consentimento e opiniões de todos os seus membros. As questões éticas a ter presente são, entre outras: estabelecer um debate após considerar cada um dos *comportamentos questionáveis que implicam os diferentes intervenientes na investigação* (envolver no processo pessoas sem o seu consentimento; forçá-las a participar; ocultar as reais intenções da investigação; levá-los a dar certo tipo de respostas; invadir a sua privacidade; provocar tensões, entre outras); *sobre as responsabilidades para com os envolvidos no processo de investigação depois da sua conclusão* (manter o carácter confidencial e anonimato; clarificar os resultados da investigação realizada); e *sobre a publicação de relatórios* (podem resultar de pedidos de terceiros e/ou instituições; colegas de profissão; bancos de dados, etc).

Consideramos que a avaliação de escolas (interna e externa) é uma necessidade e urge implementá-la com carácter universal e acompanhada de grande profissionalidade e validade ética. Pretende-se procurar e respeitar a verdade; provocar o desenvolvimento do conhecimento; formular novas teorias e acções que expliquem e transformem a realidade educativa...exige-se portanto, que as equipas de avaliação (interna ou externa)

se pautem por um grande rigor técnico e profissional mas também por altos padrões éticos e morais. São eles, definitivamente, os responsáveis máximos pela eficácia e fiabilidade de todo o processo de avaliativo.

## **4.5 – Avaliação de Escolas em Portugal**

### **4.5.1 – Quadro Normativo**

A produção legislativa educacional portuguesa só muito recentemente reconhece a centralidade da escola-organização e da sua autonomia.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE), surge uma nova realidade no que diz respeito às políticas educativas: de acordo com a LBSE vivenciam-se novas políticas organizativas, promovendo um modelo administrativo mais descentralizado e de reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino.

No entanto, só em 1989, com a produção do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro se vem reconhecer, em termos legislativos, uma nova concepção de escola a qual associa o Projecto Educativo à autonomia da escola. Esta concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes. O Ministério da Educação surge como o promotor de medidas avaliativas que visam aferir a qualidade do serviço educativo prestado (qualidade pedagógica e resultados académicos dos alunos).

Segundo Barroso (2005: 124), este reforço da autonomia está associado à elaboração e execução de um projecto educativo, que apela à participação e envolvimento de toda a comunidade educativa na sua elaboração e implementação.

Barroso (2005: 124), considera que:

A noção de projecto educativo tornou-se, por isso, uma referência quase obrigatória no discurso sobre as “reformas” educativas e constitui, hoje, um dos exemplos paradigmáticos da “contaminação” a que estão sujeitas as políticas educativas nacionais, por efeito da internacionalização da educação.

Através da análise pormenorizada da legislação produzida no período de 1987 a 1993, verificámos que o Ministério da Educação desenvolve a sua política educativa

numa lógica da centralidade que tem a sua visibilidade e operacionalidade na criação das Direcções Regionais e Centros de Áreas Educativas (com especial destaque para o Decreto-Lei nº 141/93, de 26 de Abril – Orgânica das Direcções Regionais de Educação). Estas entidades têm como função diagnosticar necessidades e problemas, recolher informações, cooperar com os serviços centrais, coordenando acções de avaliação e melhoria. Apresentam portanto, competências claramente instrumentais, implementadas a nível local, de acordo com as orientações emanadas do Ministério da Educação.

A partir de Maio de 1996, com a reconfiguração do quadro orientador da política de administração da educação e os novos regimes de avaliação e formação dos professores, surge “um novo ciclo no qual são reconhecidas não só a centralidade da escola no Sistema Educativo, mas também a importância da avaliação da escola enquanto organização” (Rocha, 1999: 137).

O Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho vem finalmente dar “vida” ao novo regime de autonomia das escolas, através da estimulação da sua participação no reordenamento da rede de educação, no desenvolvimento de projectos educativos de escola e na concretização de opções organizativas que dessem respostas às suas necessidades educativas. A escola surge como centro privilegiado de toda a acção educativa.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, e posteriormente com a nova redacção dada pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril, é aprovado o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino. Em ambos os documentos legislativos é contemplada a possibilidade de uma nova reorganização escolar (vertical ou horizontal) como garante da aplicação do novo regime de autonomia. No entanto, apenas em 2003, com a publicação do Despacho nº 13313/2003, de 13 de Junho, se concretiza a aplicação do modelo vertical e a administração educativa assume a iniciativa e a liderança de todo o processo de constituição e implementação dos agrupamentos de escolas.

Assim, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (com a nova redacção dada pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril), vem reforçar a autonomia das escolas e promover uma nova reorganização escolar. Surge a Assembleia de Escola (actualmente designado por Conselho Geral de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril), que tem como atribuições, entre outras, elaborar a proposta de projecto educativo da escola; apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades e pronunciar-se

sobre o respectivo projecto; pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno; pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; elaborar e acompanhar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes e proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

No Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, todas as competências da Assembleia de Escola, presentes no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, estão contempladas no Conselho Geral que tem também a função de acompanhar o processo de auto-avaliação de escolas e o desenvolvimento/acompanhamento/avaliação dos contratos de autonomia. Além disso, é competência deste órgão, a eleição e destituição do director, que por conseguinte lhe tem de prestar contas. É também de realçar que, através deste decreto-lei, se procura reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização escolar.

Nos finais do ano de 2002, surge a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, que tem por objectivo, instituir o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, tem como finalidade promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia; dotar a administração educativa local, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação; promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos, entre outras.

A avaliação deve ser um processo sistemático e permanente e estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa (artigo 5º). O processo de auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa, assenta no grau de concretização do projecto educativo e o modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens da comunidade discente, tendo em conta as suas características específicas (artigo 6º).

A alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), implementada pelo Decreto -Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, estabelece os princípios de um novo regime de avaliação

do desempenho do pessoal docente, regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, o qual consagra que: “a avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (ponto 2, do artigo 3º).

O novo do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), implementada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, apresenta ainda a relação entre avaliação externa e a avaliação de desempenho dos docentes (artigo 21º).

Assim, dando cumprimento ao disposto no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, e no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, são estabelecidas, pelo poder central, as percentagens máximas para a atribuição das classificações de Excelente e de Muito bom, tendo por base os resultados obtidos na avaliação externa das escolas (as percentagens máximas, para as atribuições qualitativas de Muito Bom e Excelente são estabelecidas de acordo com o Despacho nº 20131/2008, de 30 de Julho).

Embora a avaliação das escolas tenha sido introduzida nos princípios dos anos 90 no sistema educativo português, só em 2002 foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estruturado na auto-avaliação e na avaliação externa das escolas e agrupamentos (Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro (artigo5º)).

Através da análise da legislação produzida, constatamos que, apesar de todo o enquadramento legal, só em 2006, com a publicação do Despacho Conjunto nº370/2006, de 3 de Maio, foi criado um grupo de trabalho com a finalidade de definir e afinar referenciais para a avaliação externa e a avaliação interna das escolas. A avaliação externa das escolas e agrupamentos transitou, a partir de 2007, para a Inspeção-Geral de Educação e prevalece até aos nossos dias. A sua acção sustenta-se na observação de escolas e produção/divulgação dos respectivos relatórios e contraditórios. Todos estes documentos têm como finalidade produzir informações sobre o funcionamento e os resultados de cada escola/agrupamento, sugerindo recomendações com vista à respectiva mudança e melhoria da organização escolar.

### 4.5.2 – Programas

De acordo com o Parecer nº 5/2008, de 13 de Junho de 2008, existe já uma considerável experiência nacional em avaliação de escolas, verificando-se que alguns destes processos são liderados pelo Ministério da Educação, outros resultaram da adesão voluntária das escolas aos vários programas ao seu dispor (ponto 1.3 do referido diploma). No entanto, estas experiências não se traduziram na consolidação do processo e na sua internalização na nossa cultura educacional.

Segundo Azevedo (2006: 5-8), o debate sobre a eficácia e qualidade dos sistemas educativos e das escolas continuam muito actuais e pertinentes. No entanto, considera que mais do que discutir a eficácia e a qualidade das organizações escolares, interessa reflectir e desenvolver a “garantia da qualidade” dessas instituições educativas uma vez que se deparam diariamente com um rol sem fim de dificuldades. Essas dificuldades prendem-se com a actualização da missão educacional, gestão quotidiana da escola e poder de resposta à grande heterogeneidade do seu público-alvo (crianças e jovens adolescentes).

Consideramos que a monitorização de programas de avaliação de escolas deverá ser encarada como uma necessidade e ser aceite por todos, com responsabilidades educativas, como um forte contributo para a análise, acompanhamento, avaliação e melhoria do sistema educativo.

Apresenta-se de seguida, um quadro que evidencia algumas experiências de avaliação de escolas, tendo por base as referenciadas por Azevedo (2006).

**Quadro 4:** Experiências de Avaliação de Escolas em Portugal

Iniciativas/experiências de Avaliação de escolas	Calendarização	Objectivos / finalidades educativas
Observatório da Qualidade da Educação	1992 - 1999	Iniciativa desenvolvida no âmbito do Programa de Educação para Todos – PEPT, que fomentou as práticas de auto-avaliação das escolas básicas.
Projecto Qualidade XXI	1999 - 2002	Iniciativa desenvolvida pelo Instituto de Inovação Educacional que se centrou no incremento de práticas de auto-avaliação das escolas.
Programa de Avaliação Integrada das Escolas	1999 - 2002	Criado sob iniciativa da IGE, consistiu na aplicação de um modelo de avaliação externa das escolas, oriundo de um organismo da administração central.
Projecto de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais (ANESPO)	1997 - 2001	Teve como objectivo elaborar um modelo de certificação da qualidade do ensino profissional
Projecto “Melhorar a Qualidade” (AEEP)	2000 - 2005	Desenvolvido pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo que procurou instituir dinâmicas de auto-avaliação das escolas, sob inspiração do modelo da EFQM (modelo de gestão da qualidade).



Iniciativas/experiências de Avaliação de escolas	Calendarização	Objectivos / finalidades educativas
Instituto Português para a Qualidade	-----	Tem trabalhado sobre a avaliação da qualidade das instituições escolares, a par das outras áreas de incidência da qualidade.
Programa AVES (Fundação Manuel Leão)	Desde 2000	Da iniciativa da Fundação Manuel Leão, tem trabalhado sobre a Avaliação das Escolas do Ensino Secundário. O objectivo deste programa é contribuir para a avaliação externa das escolas.
Modelo da Efectividade da auto-avaliação das escolas (IGE)	Desde 2005	Da responsabilidade da IGE e que constitui uma metodologia de meta-avaliação que incide sobre a avaliação das práticas de auto-avaliação realizadas nas escolas.
<p>Processos liderados pela IGE ou outras instâncias do Ministério da Educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação do Funcionamento Global das Escolas (1993-1995);</li> <li>• Auditoria Pedagógica (1997);</li> <li>• Avaliação das Escolas Secundárias (1998-1999);</li> <li>• Avaliação Integrada do Desempenho das Escolas (1999-2002);</li> <li>• Observatório da Qualidade da Escola (PEPT 2000, 1992-2000);</li> <li>• Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação (2004-2006)</li> </ul>		

Fonte: Adaptado (Azevedo, 2006: 6-7)

## Capítulo 5

# A Avaliação Externa de Escolas: contributos para a Mudança

*[As escolas que se auto-avaliam] sabem contar-nos a sua história e acolhem bem a prestação externa de contas, pois vêem nela outra fonte de evidência e outra visão política e prática da sua escola.*

*MacBeath, 2000, cit. por Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 134*

## **Capítulo 5 - A Avaliação Externa de Escolas: contributos para a Mudança**

### **5.1 – A Avaliação Externa – enquadramento legal**

O processo de avaliação de escolas foi introduzido em Portugal no princípio dos anos 90, verificando-se que apenas em 2002 foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, contemplando simultaneamente os processos de auto-avaliação e avaliação externa das escolas/agrupamentos (Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro).

Com a publicação desta Lei foram atribuídas ao CNE competências para acompanhar/apreciar as normas relativas ao processo de auto-avaliação das escolas, o plano anual das acções inerentes à avaliação externa e os resultados dos processos de avaliação (interna e externa), devendo, com base nessas informações, propor medidas de melhoria do sistema educativo (artº 12º) (CNE, 2008).

Apesar do enquadramento legal apresentado anteriormente, constatamos que apenas em 2006 a avaliação externa se torna uma realidade no “terreno educativo”, através da criação de um grupo de trabalho que teve como finalidade definir e aferir referenciais para a avaliação interna e externa das escolas (Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio). O grupo de trabalho desenvolveu uma experiência piloto em 24 escolas e agrupamentos, dando especial destaque à necessidade de existir uma real e efectiva complementaridade/articulação entre avaliação interna e externa.

Através da leitura de documentação específica, verificamos que a competência de avaliação externa de escolas transitou, a partir de 2007, para a Inspecção-Geral de Educação (a missão, as atribuições e a orgânica da IGE encontram-se genericamente estabelecidas no art.º 10.º do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, e especificamente definidas no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho).

O seu quadro de referência e modelo de avaliação adoptado foi alicerçado/estruturado tendo por base as linhas orientadoras do grupo de trabalho já referenciado (Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas - 2006), bem como, outras experiências/metodologias nacionais (Programa de Avaliação Integrada das Escolas – 1999 a 2002) e internacionais (EFQM – European Foundation for Quality Management e Projecto da Inspecção Escocesa – How Good is Our School) (IGE, 2009).

Segundo Ventura (2006: 240), actualmente uma das características fundamentais da Inspeção é a “visita ao local” permitindo um contacto directo, “face-a-face” com todos os agentes educativos bem como examinar directamente os seus processos e registos organizacionais. Com esta metodologia inspectiva é possível observar in loco toda a acção educativa e assim de “aquilatar a adequação dos seus procedimentos e dos seus resultados, relativamente ao normativo ou ao expectável, ou de emitirem um juízo de valor, ou de contribuírem directamente para a melhoria” (idem, 2006: 241).

De acordo com o mesmo autor, esta perspectiva externa possui vantagens e limitações, que se apresentam no quadro 5.

**Quadro 5:** Vantagens e limitações da perspectiva externa sobre a escola

Vantagens	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporciona uma visão desapaixonada e uma possibilidade para o pessoal falar sobre os problemas com pessoas de fora;</li> <li>▪ O tempo reduzido não exige demasiado dispêndio de energia ao pessoal;</li> <li>▪ Diz às escolas o que é que estão a fazer bem, para além de assinalar os pontos fracos;</li> <li>▪ Proporciona a possibilidade de trazer ideias novas para a escola e encoraja as pessoas da escola a questionarem aquilo que elas assumem como adquirido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A ocasião em que a visita/inspeção pode ser inapropriada para as necessidades da escola ou para o ciclo de planeamento;</li> <li>▪ Pode não se concentrar nas preocupações da escola e pode resultar numa visão demasiado geral em vez de aprofundada;</li> <li>▪ As perspectivas externas, por si só, não levam ao desenvolvimento;</li> <li>▪ Pode negligenciar aspectos positivos que a escola já possui.</li> </ul>

Fonte: (Ventura, 2006: 241, citando Hargreaves e Hopkins, 1991: 35)

Actualmente, a IGE adopta como instrumentos de gestão, o plano de actividades e a avaliação interna e externa que se consubstancia essencialmente no relatório de actividades e no balanço social (IGE, 2009).

Devido ao teor da nossa investigação destacamos a actividade de *Avaliação* desenvolvida por esta entidade, constatando que relativamente a esta temática e na sua página electrónica, a IGE refere:

*A actividade de Avaliação enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspectiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo (IGE, 2011).*

No âmbito do programa de Avaliação Externa de Escolas, e numa fase inicial, as escolas foram convidadas a candidatarem-se à avaliação externa, verificando-se que já foram avaliadas 984 escolas (até 2009-2010). Dado o carácter obrigatório da avaliação

externa, o programa abrangeu, em 2010-2011, as restantes escolas que ainda não tinham sido objecto de avaliação externa, estando portanto completo o primeiro ciclo avaliativo. Apresenta-se de seguida um quadro que evidencia o processo de Avaliação Externa de Escolas.

**Quadro 6:** Avaliação Externa de Escolas (primeiro ciclo avaliativo)

Ano Lectivo	Nº de escolas sujeitas a Avaliação Externa
Fase – piloto	24
2006-2007	100
2007-2008	273
2008-2009	287
2009-2010	300
2010-2011	147
<b>Total</b>	<b>1131</b>

Fonte: (IGE, 2011)

Os objectivos da avaliação externa são apresentados/agrupados em cinco grandes linhas de acção (IGE, 2009), demonstrando os mesmos, a preocupação em centrar na escola a utilidade da Avaliação Externa, constituindo-se esta como um instrumento útil para os próprios avaliados.

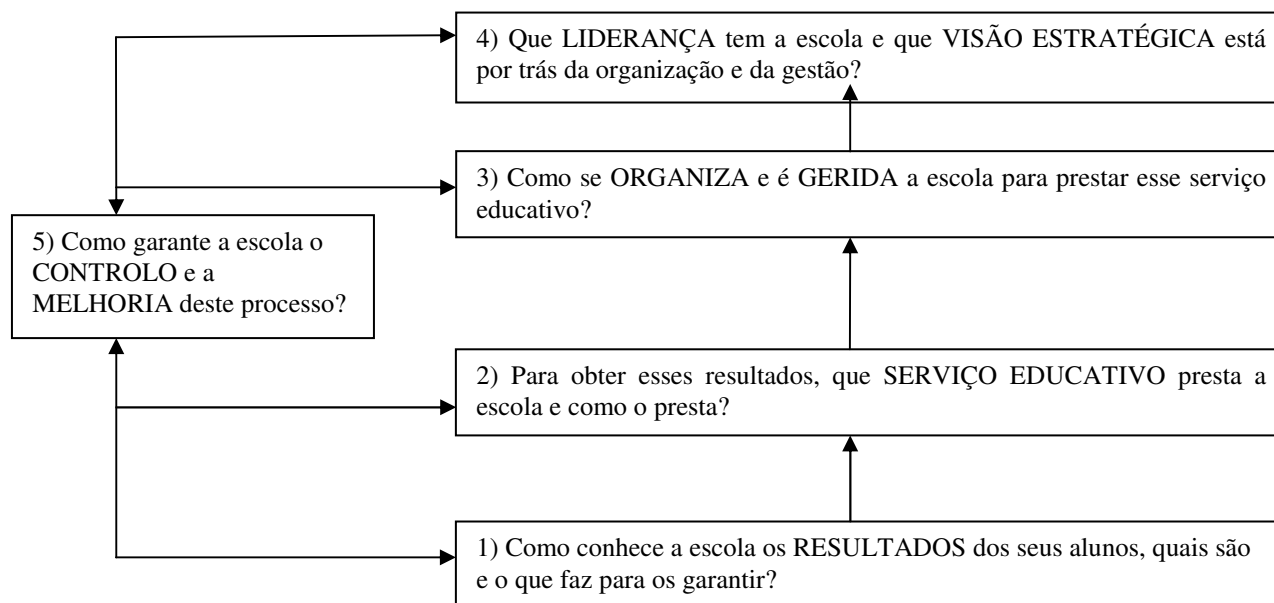
São apresentados de seguida esses cinco objectivos estruturantes da finalidade de avaliação externa das escolas:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

O quadro de referência para a avaliação externa é constituído por cinco domínios, avaliados de acordo com uma escala de classificação. Cada um dos domínios se subdivide num conjunto de factores. Saliente-se que para cada um destes factores foi definido um conjunto de perguntas ilustrativas (IGE, 2009).

Apresenta-se de seguida um quadro que apresenta os domínios da Avaliação Externa das escolas e agrupamentos:

### Quadro 7: Domínios da Avaliação Externa de Escolas



Fonte: (IGE, 2009)

De acordo com o mesmo documento (IGE, 2009), e tal como já referido anteriormente, cada um dos domínios apresentados é suportado, por sua vez, por um conjunto de factores (entre dois e cinco sub – domínios):

#### 1 – Resultados

- 1.1 Sucesso académico
- 1.2 Participação e desenvolvimento cívico
- 1.3 Comportamento e disciplina
- 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens

#### 2 – Prestação do serviço educativo

- 2.1 Articulação e sequencialidade
- 2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula
- 2.3 Diferenciação e apoios
- 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

#### 3 – Organização e gestão escolar

- 3.1 Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade
- 3.2 Gestão dos recursos humanos
- 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros
- 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa
- 3.5 Equidade e justiça

#### **4 – Liderança**

4.1 Visão e estratégia

4.2 Motivação e empenho

4.3 Abertura à inovação

4.4 Parcerias, protocolos e projectos

#### **5 - Capacidade de auto-regulação e melhoria da Escola/Agrupamento**

5.1 Auto-avaliação

5.2 Sustentabilidade do progresso

Fonte: Folheto Informativo da IGE, sobre a Avaliação Externa das Escolas (2010-2011)

As escolas tomam conhecimento dos resultados da sua avaliação através de um relatório elaborado pelos avaliadores, o qual também é disponibilizado na página electrónica da IGE. A estrutura desses relatórios é padronizada (CNE, 2008), e inclui:

- introdução que contextualiza o relatório de avaliação;
- breve descrição da unidade de gestão que é objecto de avaliação;
- classificações obtidas em cada domínio e a respectiva justificação;
- descrição sintética e crítica da situação relativa a cada sub-domínio;
- considerações finais em que se apontam pontos fortes e pontos fracos e oportunidades e constrangimentos.

Pretende-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a Escola/Agrupamento. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades de desenvolvimento e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada Escola/Agrupamento, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere (CNE, 2008).

As escolas em avaliação podem preparar o processo, de acordo com os documentos de enquadramento da actividade, os quais são disponibilizados na página electrónica da IGE, intitulada “Avaliação Externa da Escolas”. Destacamos nesta página, a definição dos objectivos do processo, apontando para a tridimensionalidade do modelo de avaliação: contribuir para a melhoria das escolas, regulação geral do sistema educativo e fornecimento de informação estruturada à comunidade.

O modelo avaliativo actual pode ser dividido em três fases processuais: a fase de preparação que antecede a visita da equipa de avaliação às escolas (é pedido às escolas um texto com a sua caracterização, documentos orientadores da sua vida interna e dados estatísticos); a fase crucial de visita às escolas (com a duração média de dois/três dias e processa-se segundo um guião anteriormente disponibilizado. A recolha de informação é feita através de entrevistas em painel e visitas à escola); e a fase final, que a sucede (com a produção do relatório de avaliação e em alguns casos o processo de contraditório).

A constituição dos painéis afigura-se como um passo de grande importância e rigor, pois dela depende em larga medida, por um lado, o envolvimento de toda a comunidade escolar, por outro a fiabilidade da imagem da escola apreendida pelos avaliadores. O estabelecimento dos painéis obedece a um figurino fornecido pela Inspeção-Geral de Educação, e assenta largamente na auscultação dos diversos órgãos da escola (IGE, 2009).

De acordo com relatório do CNE (2008), um dos aspectos que deverá ser objecto de uma profunda reflexão por parte das instâncias competentes é, precisamente, o seguimento dado à avaliação (relatório de avaliação externa). Assim, considera-se que o simples fornecimento à escola de um diagnóstico externo dos seus problemas, louvável por si mesmo, não parece tirar partido de todo o potencial do processo avaliativo nem fazer jus ao esforço pedido aos intervenientes, avaliadores e avaliados. Reconhece-se que não tem havido acompanhamento, depois da entrega do relatório, por parte das equipas responsáveis do sistema e este remete para a administração educativa em geral essa tarefa (CNE, 2008).

Considera-se que o processo de avaliação externa deverá, também ele, ter repercussões na organização e gestão escolar, bem como nas aprendizagens dos alunos - mudar práticas, processos e modelos em função das conclusões e orientações da avaliação (interna e externa) de forma sustentada e acompanhada.

## **5.2 – Modalidades actuais de Avaliação de Escolas: Avaliação Interna e Avaliação Externa**

Tendo por base o novo estatuto da carreira docente, constatamos que a fixação das percentagens de Muito Bom e Excelente da avaliação de desempenho dos professores está directamente relacionada com os resultados da avaliação externa das



escolas. Assim, é fundamental repensar e melhorar a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna das organizações escolares.

As escolas deverão organizar-se internamente no sentido de desencadear um processo de auto-avaliação permanente e que promova: a análise do seu funcionamento e dos seus resultados; o diagnóstico dos seus pontos fortes e pontos fracos; a formulação dos seus objectivos, metas, estratégias e planos de acção, ou seja, planificarem e estruturarem o seu plano de melhoria (Sanches, 2008: 293).

Distinguem-se actualmente duas grandes formas de avaliação de escolas: a avaliação interna e a avaliação externa, verificando-se, segundo alguns autores, Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), que existem claramente defensores de uma ou outra modalidade avaliativa.

Assim, uns preferem a avaliação externa por a considerarem mais objectiva, alicerçada em dados quantitativos, possibilita a comparação entre escolas, o que permite definir elevados padrões de qualidade exigíveis a todas as escolas. Relativamente à avaliação interna consideram-na propícia a enviesamentos pois sujeito e objecto quase se confundem. Outros defendem a avaliação interna por a considerarem mais capaz de traduzir a complexidade da actividade educativa presente em cada contexto escolar. Relativamente à avaliação externa esta corrente de pensamento atribui-lhe menos objectividade na análise da escola (reduzido número de indicadores) e potencializa a desmotivação e a angústia em muitos docentes (encaram-na como um controlo da sua actividade profissional) (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 16-17).

De acordo com Sanches (2007), é fundamental desenvolver e fortalecer a complementaridade entre a avaliação externa e interna das escolas. Assim, a avaliação interna tem como finalidade, entre outras, diagnosticar os seus pontos fortes e os seus pontos fracos nos diferentes domínios da organização escolar, identificar o seu grau de cumprimento dos objectivos e metas definidos no projecto educativo e no plano anual, para além de preparar a escola para o seu processo de avaliação externa.

De acordo com a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro (artigo 8º), a avaliação externa, por sua vez, procura aferir o nível de conformidade com a norma da actuação pedagógica e didáctica e da administração e gestão da organização escolar, bem como a sua eficiência e a sua eficácia.

Então, uma pergunta surge: como se deve articular a avaliação externa com a avaliação interna?

Em primeiro lugar, as equipas responsáveis pelos projectos de auto-avaliação, as escolas e a comunidade educativa, deverão, na definição do quadro de referência da auto-avaliação ter presente o quadro de referência utilizado pela IGE no processo de avaliação externa. Segundo Sanches (2008), esta atitude é fundamental pois a escola enquanto organização, deverá focalizar a sua acção na análise e observação das áreas e dimensões da organização que a IGE irá apreciar e avaliar. Desta forma, a escola estará a preparar adequadamente todo o seu processo de avaliação externa.

É de salientar, que o grupo de trabalho da avaliação externa conhecedor da grande diversidade de processos de auto-regulação das escolas, não regulamentou nenhum quadro de referência para a auto-avaliação de escolas. No entanto, considerou que deveria apresentar um conjunto de aspectos/pontos de intersecção entre a avaliação interna e a avaliação externa e que deverão estar presentes, com carácter de obrigatoriedade, na planificação e operacionalização de todo o processo de auto-avaliação de escolas. Esses aspectos/pontos de análise serão: o projecto educativo, a organização e gestão, o clima e ambiente educativos, a participação da comunidade educativa e o sucesso escolar.

Em segundo lugar, e de acordo com o mesmo autor, a grande funcionalidade da avaliação externa prende-se com o uso dessa avaliação, ou seja, o modo como a escola analisa e usa, internamente as informações contidas nos relatórios de avaliação externa. As informações contidas nestes relatórios deverão ser utilizadas de forma intencional, sistemática e sustentável.

Deverá ser intencional, no sentido de identificar prioridades da escola, objectivos, metas e estratégias que visem a melhoria da organização (melhor funcionamento e melhoria dos resultados escolares dos alunos). Sistemática, no sentido de a organização escolar utilizar toda a informação disponível (interna ou externa) na monitorização dos seus processos de mudança e melhoria. Por último, sustentabilidade de todo o processo, porque toda a informação se integra num sistema de regulação do desempenho da escola (analisa a sua exequibilidade temporal e a sua adequação ao contexto escolar).

Toda esta informação, produzida ao longo do ano, deverá ser do conhecimento de todos os agentes educativos que a deverão analisar periodicamente. Assim, deverão ser produzidos com alguma regularidade, pequenos relatórios resultantes do processo de funcionamento/avaliação interna da escola (Sanches, 2008: 296-298).

O relatório elaborado pelo CNE (2005: 27), refere que praticamente todos os processos de avaliação, desenvolvidos na Europa, incluem quatro fases: a recolha de informação, o juízo, a redacção do relatório de avaliação e a concretização das mudanças. Assim, na avaliação externa, o acento é colocado na formulação de um juízo (visa controlar a qualidade dos resultados e a garantir que as medidas de melhoria são postas em prática); na interna, o acento é na mudança (alicerçada em estratégias e meios que potencializem a melhoria da situação diagnosticada). “Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar”(CNE, 2005: 27).

Segundo a Eurydice (2004), a tendência actual é para o desenvolvimento, dentro de cada organização escolar, de uma avaliação interna participativa e articulada que diagnostique de forma sistemática os pontos fortes e fracos da escola, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes actores educativos como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas. “Pôr em prática um tal processo poderia permitir libertar o avaliador externo do peso de uma avaliação completa e sistemática e de o centrar na supervisão do processo de avaliação interna e no acompanhamento dos seus resultados” (Eurydice 2004:135).

Por último, e recorrendo ao relatório do CNE (2005), este refere que é através do diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e atingem os seus objectivos internos:

*Também a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a auto-avaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos actores educativos (CNE, 2005: 54).*

De acordo com o mesmo relatório, o modo mais coerente e eficaz de desenvolver a avaliação institucional está na relação “sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação” (CNE, 2005: 54).

### **5.3 - A Avaliação Externa e a Auto-Avaliação das Escolas – construção de sentidos**

As escolas devem ser locais de aprendizagem organizacional. Essa aprendizagem deverá ser sempre sustentada/alicerçada na articulação entre a avaliação externa e interna/auto-avaliação, que permite identificar as prioridades da escola, bem como as estratégias de mudança que irá implementar no sentido da melhoria da organização (construção de sentidos), provendo no seu interior “uma cultura da reflexão crítica e da avaliação sistemática” no que respeita ao desempenho e funcionamento do estabelecimento de ensino (Palma, 1999).

Tal como já foi referido anteriormente (no ponto 5.2 desta investigação), constatamos que actualmente a política educativa na maioria dos países europeus, aponta no sentido de desenvolver modelos avaliativos centrados na auto-avaliação e avaliação interna das escolas, “que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar” (CNE, 2005:27), tendo por base as “vivências” e problemas diagnosticados pelos vários actores educativos, que visem alcançar a melhoria e incentivar/monitorizar o processo de mudança dentro de cada organização escolar.

Para tal, é fundamental articular a percepção dos seus actores educativos (que trabalham diariamente na escola) com um “olhar externo” (equipas inspectivas externas) que através de algum distanciamento e elevado rigor técnico, contribuem de forma isenta e profissional para a avaliação das suas práticas e resultados atingidos “a avaliação deve pressupor uma transparência e uma imparcialidade” (Madureira, 2004: 33).

Segundo Palma (1999), para que exista uma melhoria real e efectiva da qualidade da educação oferecida pelas escolas é necessário que no seu interior exista uma verdadeira cultura de auto-avaliação e que esta seja interiorizada como uma mais valia por toda a comunidade educativa. Assim, segundo o autor, é necessário envolver neste processo e de forma activa a globalidade dos actores educativos (garantir que estão presentes todas as sensibilidades e pontos de vista) e que seja um processo de permanente diálogo no interior da comunidade educativa “(...) de procura de consensos, de negociação entre as diferentes perspectivas existentes no seio da comunidade educativa e de interpretação crítica e aberta dos resultados obtidos” (idem, 1999).

Palma (1999), defende que o diálogo é a base de “negociação” para a implementação de uma cultura de auto-avaliação que contribua para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado (gestão e planeamento estratégico da educação).

Guerra (2003a), considera que a avaliação de iniciativa interna (auto-avaliação) com facilitadores externos (avaliação externa) é a mais eficaz/adequada no sentido de gerar a compreensão e a mudança. Considera que quando a iniciativa é interna e o “controlo do processo” está nas mãos dos agentes educativos (eles propõem a iniciativa, utilizam os resultados, difundem os relatórios), é mais fácil envolver de forma responsável e empenhada os diferentes protagonistas. Assim, o comportamento torna-se mais natural, as explicações mais sinceras e fundamentadas, e aceitam-se os pontos de vista dos avaliadores externos de forma natural e como uma mais-valia para o processo de mudança (construção de sentidos que se consubstanciam no processo de mudança e melhoria). Por sua vez os avaliadores externos gozam da possibilidade de obter dados/informações em melhores condições de independência e rigor. A sua função prende-se essencialmente com a capacidade de produzir uma análise fiável e reflexiva da organização escolar que é objecto da sua intervenção, no sentido de através do seu relatório de avaliação externa permitir desencadear nos agentes educativos uma tomada de decisões mais fundamentada e rigorosa sobre o seu processo de mudança (Guerra, 2003a: 104-105).

A avaliação da escola deve ter como objectivo reforçar a sua capacidade para planear e implementar o seu próprio processo de mudança e de melhoria. Verifica-se que existe uma intencionalidade clara de utilizar/monitorizar os resultados da avaliação no planeamento e implementação de “acções conducentes à melhoria da escola, quer se trate do desenvolvimento organizacional, quer do desenvolvimento profissional dos que nela trabalham, ou, ainda, à melhoria das aprendizagens dos alunos” (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 32).

Pelo exposto anteriormente, são múltiplas as vantagens em articular/potencializar os contributos da avaliação externa e avaliação interna/auto-avaliação, no sentido de os seus resultados contribuírem para a construção do plano de melhoria da escola, de modo a reforçar os seus pontos fortes e ultrapassar os pontos que foram considerados mais fracos.

De acordo com Madureira (2004), a avaliação (interna e externa) deve ser considerada como uma “ferramenta” e contributo para a mudança segundo uma perspectiva de futuro e crescimento organizacional. Assim, pretende mudar

expectativas, motivar os vários actores educativos, solucionar dificuldades/problemas, gerir recursos materiais e humanos, tendo como horizonte a organização como um todo (Madureira, 2004: 31).

Cada processo de avaliação é específico e tem as suas finalidades e pressupostos avaliativos. Assim, a avaliação externa, seja das aprendizagens, do currículo ou das escolas tornou-se uma realidade e tem-se vindo a implantar devido à sua pertinência e contributo, para a mudança e processo de melhoria, “a apresentação de recomendações decorrentes deste processo de avaliação podem/devem ser utilizadas pelas escolas na definição das suas prioridades e dos seus objectivos de melhoria, potencializando a função formativa da avaliação” (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 18).

Por sua vez a auto-avaliação é um processo segundo o qual “uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e desempenho” (ESIS, 2000, citado por Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 19). A auto-avaliação é um processo avaliativo contextualizado, “envolve os actores locais e tem a vantagem de, em tempo útil, fornecer informação susceptível de ser mobilizada de imediato para encetar processos de melhoria” (idem, 2003: 33).

Tal como já foi referido anteriormente (ponto 5.1) a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, preconiza um sistema duplo de avaliação (avaliação externa e auto-avaliação). Assim, a auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência e tem como finalidade aferir o desempenho da escola em relação aos seguintes parâmetros (art.º 6.º da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro):

- Grau de cumprimento do Projecto Educativo (...) e da sua visão para a acção educativa;
- Modo de concretização da educação, do ensino e das aprendizagens das crianças e jovens, tendo em conta as suas características específicas;
- Nível de execução das actividades planificadas pela escola;
- Caracterização do clima e ambiente educativo (...) capaz de promover o desenvolvimento integral dos jovens;
- Nível de desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas (...);
- Nível de sucesso escolar dos alunos avaliados (...) avaliação interna e externa das aprendizagens;
- Cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

No tocante ao processo de avaliação externa a referida Lei define que esta deve ser implementada a nível nacional ou por áreas educativas e contempla os seguintes aspectos avaliativos (ponto 3 do art.º 8.º da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro):

- Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
- Sistema de certificação do processo de auto-avaliação;
- Acções desenvolvidas no âmbito das suas competências pela Inspeção Geral da Educação;
- Processo de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- Estudos especializados a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

Numa dinâmica de descentralização, de reforço da autonomia e de pressão social sobre as escolas, estas tendem a tornar-se mais responsáveis perante a comunidade que servem e a opinião públicas em geral. Nesse sentido, a escola é vista como “organização aprendente”, que deverá desenvolver processos de articulação e complementaridade entre a avaliação externa e auto-avaliação e a “exigência de que os seus resultados sejam contemplados no planeamento e implementação da melhoria eficaz da escola” (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 134).

A avaliação é uma componente do desenvolvimento das escolas como instituições e deverá contribuir para o seu processo de mudança/melhoria e “construção de sentidos” que visem a melhoria escolar.

Apresentam-se de seguida alguns factores considerados como mais relevantes para a melhoria das organizações escolares, de acordo com CNE (2005):

- a escola como centro da mudança (seja por pressão externa ou interna, a escola tem de assumir a necessidade de mudar e comprometer-se nesse sentido). A mudança implica os alunos, os professores, as aulas, a organização da escola;
- a mudança depende dos professores, da alteração da “cultura escolar”;
- o papel determinante da direcção – colegial, participativa, pedagógica e dirigida para a mudança;
- a escola como comunidade de aprendizagem;

➤ mudar a forma de ensinar e aprender - centrar-se nas competências de ordem superior, utilizar uma ampla variedade de estratégias, metodologias, técnicas e procedimentos de avaliação, preocupar-se com a auto-estima dos alunos e acalentar elevadas expectativas (Murillo, 2003, citado por CNE, 2005: 58).

Por último destacamos, como reflexão final, a articulação que deverá ser dinamizada/articulada entre a avaliação externa e a auto-avaliação (construção de sentidos), proposta no relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009: 13-14):

*A avaliação interna/auto-avaliação tem de assumir uma particular centralidade e a sua articulação com a avaliação externa torna-se essencial. Esta deve colaborar para promover e incentivar as dinâmicas das escolas no sentido de reforçar as suas capacidades de auto-avaliação, enquanto organização, e as aprendizagens de cada um dos grupos da comunidade educativa. Importa apoiar directamente a auto-avaliação das escolas, nomeadamente, proporcionando formação adequada aos seus responsáveis*



## Capítulo 6

### **A Meta – Avaliação: uma “exigência” no processo avaliativo das Escolas**

*É necessário e urgente pôr em marcha mecanismos de meta-avaliação que nos permitam saber os progressos, as dificuldades que existem e o que é que deve melhorar no próprio processo de avaliação. A meta-avaliação pode fazer-se através do juízo crítico de especialistas, da aplicação de critérios de credibilidade e da opinião dos protagonistas.*

Guerra, 2003a:28

## **Capítulo 6 - A Meta – Avaliação: uma “exigência”no processo avaliativo das Escolas**

### **6.1 – A Meta - Avaliação e sua aplicabilidade no processo de Avaliação de Escolas**

Segundo Guerra (2003a), a avaliação não tem como finalidade única, medir e classificar, mas deve ser também um processo, através do qual, se promova a compreensão e a aprendizagem. Assim, a avaliação deverá converter-se num fórum de debate que ajude a instituição a melhorar a formação dos seus profissionais e as práticas que estes realizam. Este “espírito” implica que dentro da organização exista uma atitude dialogante que dê lugar ao debate de práticas e a sua melhoria. Segundo o mesmo autor, é fundamental submeter o processo de avaliação a uma meta-avaliação que ajudará todos a compreender e a mudar o que tiver que ser mudado (Guerra, 2003a: 18-20).

Também esta necessidade de avaliar o próprio processo avaliativo foi sentida por vários avaliadores educacionais, nos Estados Unidos, os quais em 1975 fundaram o Comité Misto sobre Directrizes para a Avaliação Educacional (Joint Committee On Standards For Educational Evaluation) e publicaram, pela primeira vez, em 1981, um conjunto de directrizes e recomendações de avaliação os quais foram integrados nos American National Standards. Estes Standarts foram alvo de vários estudos/reformulações e vão dar origem, mais tarde, à publicação de 30 padrões que devem ser contemplados em todos os processos de avaliação. Esses padrões de qualidade surgem agrupados/associados em quatro critérios essenciais, a saber: Utilidade (utility); Legitimidade (propriety); Exequibilidade (feasibility) e Exactidão (accuracy).

Apresenta-se de seguida um quadro que caracteriza cada um destes padrões, que segundo alguns autores, Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), poderão ser bastante úteis para apreciar a qualidade da auto-avaliação de escolas.

**Quadro 8:** Padrões da avaliação de programa

<b>Padrão</b>	<b>Caracterização</b>
<b>Utilidade</b>	A avaliação serve as necessidades de informação dos possíveis destinatários.
<b>Legitimidade</b>	A avaliação deve ser conduzida legalmente, eticamente e com a consideração devida pelo bem-estar das pessoas envolvidas, bem como dos que são afectados pelos seus resultados.
<b>Exequibilidade</b>	A avaliação deve ser realista, prudente, diplomática e frugal.
<b>Exactidão</b>	A avaliação deve revelar e apresentar informação tecnicamente adequada sobre as características que determinam o valor ou o mérito do programa avaliado.

Fonte: (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 111)

Segundo Stufflebeam (1974, citado por Gimenes, 2007: 228), a implementação do modelo meta-avaliativo, baseado nos padrões de qualidade, terá como finalidade detectar e analisar os problemas associados ao processo avaliativo. Este autor considera que a análise/estudo das várias etapas de auto-avaliação, monitorizando estes padrões de qualidade, e associando aos mesmos outros procedimentos rigorosos e fiáveis, nomeadamente os modos de obtenção de dados, a pluralidade das fontes, os critérios de interpretação, entre outros, permitirá compreender e alterar o que tiver que ser modificado, caminhando assim, no sentido da melhoria e qualidade do processo avaliativo no seu todo.

Segundo Gimenes (2007), este modelo avaliativo, proposto pelo “Programa Evaluation Standards” permite analisar a “qualidade” de todo o processo avaliativo, diagnosticando/interpretando os aspectos relevantes, de mérito, impacto, divulgação, utilidade, bem como identificar os aspectos que carecem de ser alterados/melhorados.

O mesmo autor apresenta, um outro modelo avaliativo, focalizado essencialmente nas características éticas e sociais que devem ser inerentes ao avaliador, bem como a forma de actuação do mesmo durante todo o processo avaliativo. Assim, Gimenes apresenta, um conjunto cinco princípios orientadores que devem estar associados ao “perfil” do avaliador, a saber: integridade/honestidade; investigação sistemática; competência; respeito pela pessoa; responsabilidade pelo bem-estar geral e publico (Gimenes, 2007: 228).

Este modelo avaliativo foi criado pela American Evaluation Association (Shadishetal, 1995, apud Walther, 2004: 601, citado por Gimenes, 2007).

Os princípios defendidos pelo Joint Committee On Standards For Educational Evaluation e que deram origem aos Standards propostos por Stuffledeam, no Program Evaluations Metaevaluation Checklist (padrões internacionais de qualidade), juntamente com a aplicação de procedimentos que garantam a validade e fiabilidade da informação

recolhida, são forma de conferir qualidade ao processo avaliativo (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 110-112).

“A avaliação das escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis” (Nóvoa, 1992, citado por Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 85), que permitam a recolha de informação válida e pertinente, garantindo que os recursos utilizados potencializem a melhoria e aperfeiçoamento do objecto de avaliação.

O processo avaliativo deve ser planificado e estruturado de acordo com princípios e propósitos muito bem definidos e delineados. Nesse sentido é necessário constituir uma equipa que se responsabilize pela avaliação. Esta equipa deve ser formada por pessoas com capacidade de negociação, tolerantes, tecnicamente competentes e que apresentem disponibilidade para implementar o processo avaliativo (idem, 2003: 74-75). Segundo os mesmos autores é importante identificar e envolver os Stakeholders no processo avaliativo, pois estes vão conferir qualidade, validade e utilidade a todo o processo. Nesse sentido, é fundamental que os Stakeholders sejam representativos dos vários grupos (formalmente instituídos ou grupos específicos) existentes na escola. Desta forma está-se a garantir que no processo avaliativo existem várias sensibilidades, pontos de vista, perspectivas educativas e “vivências”, introduzindo assim, na avaliação, a “complexidade da escola” (idem, 2003: 76).

Com este envolvimento directo e activo dos Stakeholders (grupo de focagem), estaremos a aumentar a utilidade da avaliação e a ter acesso a maiores e diversificadas fontes de informação. Segundo alguns autores, Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), este grupo de focagem poderá ajudar a testar a validade dos instrumentos, a estabelecer categorias de análise dos dados e a redigir conclusões, contribuindo deste modo para a obtenção de resultados válidos e fidedignos. Estes dados/evidências poderão ser utilizados na construção/reestruturação de planos de melhoria e de desenvolvimento das escolas, de modo a reforçar os pontos fortes e a ultrapassar os pontos que se revelaram mais fracos (idem, 2003: 80-86).

A avaliação tem um tempo, pois existem muitas actividades que é necessário realizar e coordenar, logo é fundamental definir uma calendarização, bem como planificar/distribuir tarefas para que todos saibam o que têm que fazer e quando (idem, 2003: 91). Numa perspectiva de desenvolvimento, a abordagem avaliativa mais adequada é a auto-avaliação, porque é contextualizada, envolve os actores locais e permite, em tempo útil, fornecer informação para aquilo que lhe dá sentido – a sua utilidade, para a tomada de decisão, no sentido de monitorizar processos de melhoria

(idem, 2003: 33). A decisão de implementar a auto-avaliação tem que ser desenvolvida num ambiente de confiança, sustentada em acordos formais, criando um clima favorável para a sua monitorização, “sendo esse clima tanto mais favorável quanto melhor informados estiverem os vários actores educativos sobre as finalidades, os destinatários e o interesse da avaliação, bem como sobre qual será o seu papel no desenrolar do processo” (idem, 2003: 80). Em todo o processo avaliativo devemos utilizar/seleccionar técnicas, instrumentos e fontes de informação credíveis e variadas que, depois de aplicadas permitam chegar a resultados válidos e fiáveis. Assim, as fases de tratamento/análise de dados e de triangulação de dados, devem ser etapas do processo que forneçam garantia de que existe rigor, validade, fiabilidade e qualidade na avaliação final (idem, 2003: 94-96).

A planificação da avaliação deve ser consubstanciada num plano que dê coerência e funcionalidade a todo o processo avaliativo – a matriz de design. Esta deve estabelecer de forma clara e rigorosa os procedimentos metodológicos a seguir, bem como fornecer uma “fotografia panorâmica” da avaliação e ser um guião para a sua implementação. Este documento estruturante do processo avaliativo deverá contemplar: áreas a avaliar, questões gerais de avaliação e respectiva especificação, fontes, técnicas e instrumentos a utilizar na recolha de informação e calendarização. A matriz de design terá que ser planificada e estruturada com detalhe e clareza suficiente no sentido de os vários actores educativos se identificarem com ela e assim legitimem e validem os resultados/sugestões nela contemplados (idem, 2003: 81-83).

Numa fase final, a equipa de avaliação deverá apresentar à comunidade o relatório produzido, que resulta na divulgação de resultados entre os vários Stakeholders. Este relatório tem como finalidade informar os actores educativos sobre o processo e resultados da avaliação e desencadear a análise e discussão sobre as suas conclusões. Em síntese, “é um documento em que a “a escola fala de si” e, simultaneamente, um instrumento de trabalho para que esta venha a decidir sobre o que pode fazer para melhorar” (idem, 2003: 107). Como foi referido pelos mesmos autores, o envolvimento dos Stakeholders traz à avaliação a diversidade e complexidade da escola. Também, nesta fase final é fundamental o seu envolvimento pois a diversidade de visões que possuem, será uma mais-valia no delinear de estratégias de melhoria da escola (idem, 2003: 106). A avaliação é um processo técnico ao qual é exigido rigor, validade e fiabilidade. Deverá ser concebida como um processo de comprovação, de diálogo, de compreensão e melhoria no sentido de contribuir para melhoria e mudança

no interior da escola. No sentido de garantir a qualidade da avaliação é necessário planear e implementar uma auto-avaliação que esteja frequentemente a ser objecto de revisão das opções feitas e das suas consequências (idem, 2003: 93), no sentido de ser uma ferramenta útil para o processo de tomada de decisão e da elaboração de instrumentos de desenvolvimento – os planos de melhoria e de acção (idem, 2003: 112).

A utilidade da auto-avaliação reside na capacidade de mobilizar/utilizar os seus resultados na planificação e implementação de planos de melhoria e de desenvolvimento da escola e posteriormente a sua auto-avaliação (este processo pode se tornar cíclico), (idem, 2003: 113-114). Segundo os mesmos autores, a melhoria eficaz da escola, tendo por base os resultados da avaliação, tem inerente a elaboração e implementação de um plano de desenvolvimento e planos de acção, quando necessários.

O plano de desenvolvimento da escola é uma “declaração de intenções” que exprime a visão da escola para o futuro, enuncia as metas a que se pretende chegar, apresentando também a forma de as atingir. Em síntese, o plano de desenvolvimento é um documento estratégico e contextualizado de cada escola, pois permite que esta se centre nas prioridades e objectivos relacionados com o ensino e a aprendizagem (idem, 2003: 114-117). Os planos de acção são documentos estratégicos construídos para dar resposta a melhorias desejadas em áreas específicas (implementar, acompanhar e avaliar uma área de intervenção específica). Cada plano de acção/melhoria deverá ser claro e pormenorizado, contemplando: a prioridade; os objectivos específicos para cada prioridade; os critérios de sucesso; as estratégias e recursos a utilizar; a atribuição de responsabilidades; a calendarização (idem, 2003: 117-118).

Segundo Guerra (2003), as instituições escolares foram introduzindo sistemas avaliativos nas suas práticas do quotidiano, logo é fundamental que essa avaliação seja ela própria de qualidade. Assim, é fundamental desencadear no seu interior processos de meta-avaliação que nos permitam saber o que se deve melhorar no próprio processo de avaliação. De acordo com o mesmo autor, uma das preocupações mais importantes da meta-avaliação é a comprovação do rigor a que a avaliação esteve sujeita. Assim, o processo de meta-avaliação:

*Questiona-se sobre o autor, o tempo de realização, os modos de obtenção de dados, a pluralidade das fontes, os critérios de interpretação, etc. Questiona-se também sobre a sua utilidade; sobre se os resultados servem para compreender o que acontece noutras escolas e sobre se as conclusões podem ser aplicáveis em situações idênticas (Guerra, 2003: 179)*

## II PARTE – Investigação Empírica

### Capítulo 1

#### Metodologia

*Um estudo qualitativo não se traduz numa análise impressionista e informal baseada num olhar superficial sobre um cenário composto por pessoas. Constitui, sobretudo, uma peça de investigação sistemática conduzida com procedimentos rigorosos, mesmo que não sejam necessariamente estandardizados.*

Taylor e Bogdan (1986)

## Capítulo 1 – Metodologia

### 1.1– Problematização de estudo

Conhecer as escolas e o que se passa no seu interior é um direito e um dever democrático, pois a educação deverá ser encarada como um assunto que a todos diz respeito.

Segundo Guerra (2002), é uma obrigação cívica preocuparmo-nos com a escola, pois o futuro da educação depende do futuro da sociedade. Assim, e atendendo à complexidade escolar existente nos nossos dias é essencial e prioritário que se realize a avaliação das escolas. É fundamental “entrar em cada escola” e saber/compreender/avaliar o que se passa no seu interior. Avaliar as escolas com rigor implica conhecer a sua natureza e especificidades pois só assim se poderá afirmar que “a avaliação propiciará a compreensão necessária para garantir a rectificação e a mudança” (Guerra, 2002: 271).

Se a escola não aceitar e validar a articulação entre avaliação externa e auto-avaliação, tornar-se-á pouco provável atingir um resultado positivo em todo o processo avaliativo: “obstaculizar-se-á o desenvolvimento do trabalho e, consequentemente, ignorar-se-ão os resultados desse trabalho” (Guerra., 2002: 165).

É fundamental que o processo de avaliação (externa e auto-avaliação) seja recebido dentro da organização escolar como uma experiência enriquecedora para a escola; como uma oferta interessante da qual se possam retirar grandes benefícios profissionais para os docentes; que contribua para a procura de soluções curriculares inovadoras; que potencialize dinâmicas de aprendizagem e de melhoria dos resultados académicos dos alunos, desfazendo-se, deste modo, a ideia de “fenómeno indesejado, inquietante e ameaçador” (Guerra, 2002: 165).

Neste estudo pretendemos fazer uma abordagem ao processo de Avaliação Externa, pela IGE, a que esteve sujeito um Agrupamento, investigando se o mesmo foi um contributo positivo para a melhoria e mudança dentro dessa organização escolar.

Tornou-se importante para nós, enquanto investigadores, analisar e compreender as atitudes/comportamentos/reacções/receios/inquietudes/expectativas dos vários actores educativos durante e após a presença da IGE no Agrupamento, bem como o seu possível contributo na melhoria e mudança das suas práticas educativas.



Foi também nossa finalidade investigativa perceber/analisar como o Agrupamento utilizou internamente os dados contidos no Relatório produzido pela IGE, e se estes dados contribuíram, de alguma forma, para a mudança, melhoria e inovação do Agrupamento enquanto organização escolar (“fazer uso” da Avaliação Externa a nível interno do Agrupamento).

Segundo José Maria Azevedo (Inspector-Geral da Educação) - Boletim dos Professores, 2009, Nº 14: 14: “A avaliação externa das escolas constitui uma oportunidade para cada escola se (re)conhecer, reflectir, desenvolver uma racionalidade própria e melhorar o seu desempenho, pretendendo simultaneamente a melhoria e a prestação de contas, no quadro da promoção de uma ética profissional assente na responsabilidade e do fomento da participação social na vida da escola.”

### **1.1.1 – Objectivos da Investigação**

O objectivo global da presente investigação é estabelecer, tanto quanto possível, os impactos da Avaliação Externa pela IGE num Agrupamento.

Pretende-se investigar se esta presença inspectiva contribuiu, de alguma forma, para o desenvolvimento/mudança organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos que frequentam esse Agrupamento.

Em síntese, pretendemos saber se, em função da Avaliação Externa pela IGE, o Agrupamento em análise, é hoje um local melhor para aprender e ensinar.

Com a finalidade de estruturar e planificar a nossa investigação elencámos vários objectivos, os quais serão objecto de investigação através do nosso estudo empírico e que se passam a apresentar:

- 1 – Investigar a importância que os vários agentes educativos dão à Avaliação Externa das Escolas;
- 2 – Analisar o impacto/predisposição dos vários agentes educativos para a presença da IGE no Agrupamento (durante e depois da sua permanência);
- 3 – Apurar qual é o grau de importância e expectativa que os docentes atribuem à Avaliação Externa (pela IGE) como veículo promotor da mudança e inovação das organizações escolares;

4 – Analisar/interpretar a forma como o processo de Avaliação Externa (pela IGE) foi “preparado” dentro do Agrupamento (potencialidades, dificuldades e representatividade dos vários agentes educativos nos painéis);

5 – Apurar qual foi a postura e comportamento dos entrevistados presentes nos vários painéis e se estes foram o garante da autenticidade, validade e fiabilidade das informações recolhidas pela IGE;

6 – Inferir se os resultados presentes no relatório elaborado pela IGE, nos vários domínios investigativos, explanam com rigor e transparência a imagem real do Agrupamento, na óptica dos vários agentes educativos;

7 – Apurar/investigar de que forma o relatório produzido pela IGE foi divulgado aos agentes educativos e como foi utilizado/trabalhado a nível interno (“fazer uso” da Avaliação Externa a nível do Agrupamento);

8 – Analisar, na perspectiva dos agentes educativos, se o processo de Avaliação Externa contribuiu para a mudança das suas práticas profissionais e se foi uma experiência enriquecedora para o Agrupamento (na óptica da promoção da melhoria e mudança dentro da organização escolar);

9 – Investigar/analisar se o processo de Avaliação Externa foi considerado como um veículo de promoção e desenvolvimento do processo de auto-avaliação do Agrupamento e se os seus resultados foram utilizados na planificação e implementação de planos de melhoria e de desenvolvimento do Agrupamento;

10 – Compreender de que forma o Agrupamento se organiza internamente, no sentido de preparar a nova visita da IGE (importância dada à articulação avaliação externa versus auto-avaliação).

### **1.1.2 – Questões de Investigação**

Tendo por base os objectivos apresentados, procedemos à formulação das questões de investigação às quais pretendemos dar resposta através do nosso estudo empírico (confirmar ou infirmar) e que constam do quadro apresentado:

### **Quadro 9: Questões de Investigação**

- A presença da IGE no Agrupamento condicionou/influenciou o comportamento e percepção que os vários agentes educativos possuíam relativamente ao dia-a-dia da organização escolar?
- Os vários actores educativos sentiram-se envolvidos, implicados, representados no processo de preparação e implementação da Avaliação Externa do Agrupamento?
- Os vários actores educativos consideram que a presença da IGE contribuirá para a melhoria das suas práticas lectivas e crescimento profissional?
- Os vários actores educativos consideram que a Avaliação Externa poderá contribuir para a mudança e inovação da organização escolar?
- Os agentes educativos presentes nos vários painéis apresentaram as suas opiniões/vivências num ambiente de liberdade, transparência e confiança?
- Os entrevistados, presentes nos painéis, apresentaram com clareza, rigor e imparcialidade, informação útil e pertinente no sentido de a mesma poder ser usada no estudo/conhecimento real e dinâmica do Agrupamento?
- Como utilizou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório da Avaliação Externa?
- O processo de Avaliação do Agrupamento (Avaliação Interna/Avaliação Externa) envolve, de forma abrangente e reflexiva os vários agentes educativos, dando-lhes a conhecer todo processo avaliativo nos vários domínios, factores a avaliar, e etapas de implementação?
- Os vários actores educativos consideram que a Avaliação Externa poderá contribuir para a melhoria e eficácia da avaliação interna (auto-avaliação)?
- Que expectativas demonstram os agentes educativos em relação à necessidade de “preparar” as escolas para a Avaliação Externa da IGE?

## **1.2 – Metodologia do estudo**

A metodologia de investigação seguida neste estudo é de natureza qualitativa, e teve como foco de investigação um Agrupamento, situado num meio de cariz rural da Beira Alta. Este Agrupamento foi o seleccionado pelos investigadores uma vez que foi objecto de Avaliação Externa pela IGE; é o local de trabalho há muitos anos do investigador (antes, durante e após a presença da IGE); o objecto de estudo investigativo é observado e interpretado dentro do contexto real e familiar do investigador o que permitiu uma maior aproximação aos agentes educativos e potencializou a objectividade e a interpretação rigorosa e contextualizada dos dados recolhidos (pesquisa documental,

observação directa e inquérito por entrevista). “As entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta, e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras. Uma e outras são complementares e enriquecem-se mutuamente” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 67).

Optámos por esta técnica de recolha de informação - inquérito por entrevista - devido ao facto de pretendemos desenvolver um estudo de carácter exploratório e por considerarmos que, neste caso, a entrevista permite um conhecimento mais específico e contextualizado da realidade educativa, uma vez que comunicamos face a face e podemos, sempre que seja necessário, reformular a questão, interagir com o entrevistado no sentido de o ajudar a não se desviar do “fio condutor”, bem como auxiliar na fundamentação e reflexão sobre o objecto de investigação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), num estudo investigativo existe sempre a preocupação de escolher uma metodologia, que na óptica do investigador, permita recolher dados/informações fiáveis e pertinentes que levem à interpretação/explicação do seu objecto de estudo, tendo plena consciência que o mesmo poderá não dominar de forma minuciosa as técnicas utilizadas, “o seu papel específico será o de conceber o conjunto de projectos e coordenar as operações com o máximo de coerência e eficácia. É sobre ele que recairá a responsabilidade de levar a bom termo o dispositivo global da investigação” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 15).

As entrevistas semi-estruturadas foram o procedimento escolhido pelo investigador com a finalidade de recolher os dados pretendidos. Estas foram, posteriormente, sujeitas à análise de conteúdo, “(...) todo o material recolhido numa pesquisa qualitativa é geralmente sujeito a uma análise de conteúdo” (Guerra, 2006: 62).

Existe uma diversidade metodológica bastante grande na investigação qualitativa a qual, consoante os investigadores, toma diferentes denominações e formas, mas, segundo Bogdan e Biklen, (1994: 47 - 51), existem traços comuns a toda a investigação qualitativa, que se passam a referenciar:

- O investigador é o principal instrumento de investigação e procede à recolha, organização e análise de dados. Numa segunda fase, toma decisões relativamente ao que registar, às suas interacções com os participantes, bem com, ao “papel” da revisão e análise dos dados, entre outras;
- Entende-se por conceito de recolha de dados, ao processo de observação, descrição e interpretação das interacções dos próprios intervenientes do processo e inferir

sobre o significado por eles construído, relativamente às suas próprias atitudes e experiências em que estão directamente envolvidos;

- Tem como enfoque a análise e interpretação que o próprio participante dá aos seus processos investigativos;
- Privilegia-se, a observação/descrição/interpretação de processos, em detrimento da mera testagem de hipóteses e teorias. Assim, a principal preocupação, é a documentação pertinente e a observação/interpretação de interações dos participantes em estudo, no seu “habitat” natural;
- Recurso ao uso de estratégias de raciocínio indutivo, assente na análise de dados, que permitam levar à formulação de hipóteses e, posteriormente, à definição de teorias.

Optámos por uma investigação de natureza qualitativa, utilizando como elemento chave de recolha de informação as entrevistas semi-estruturadas, que segundo Bogdan e Biklen:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

Segundo Natércio (2005), numa metodologia qualitativa o dispositivo de análise e interpretação de dados vai-se construindo à medida que os dados vão sendo conhecidos, organizados e trabalhados no próprio processo analítico, contrariamente ao processo quantitativo onde todo o dispositivo de análise foi previamente definido e estruturado. Assim, “o tratamento da informação qualitativa é um processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, e que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Natércio, 2005: 118).

Todo o processo vai sendo construído recorrendo a vários métodos de recolha de informação (pesquisa documental, observação directa e inquérito por entrevista), salientando-se que as entrevistas individuais semi-estruturadas, são desenvolvidas de acordo com a construção de um guião de entrevista previamente elaborado. Na sua construção terá que existir a preocupação de as perguntas darem resposta aos objectivos

e dimensões que irão ser alvo de estudo investigativo, às técnicas de análise de conteúdo, às observações de campo descritivas ou narrativas e pesquisa documental (Natércio, 2005: 66-67).

Numa primeira fase recorreu-se à “observação de campo ou observação não estruturada” (idem, 2005: 92), como técnica de recolha de dados sobre a presença da IGE no Agrupamento (preparação e implementação da visita) e seu possível contributo para a mudança na organização escolar (Avaliação Externa do Agrupamento).

No tocante à observação não estruturada, Natércio (2005: 92, citando Cozby, 1989: 48), refere que ela

*é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem...*

Durante a observação e/ou após a mesma são redigidos “os relatórios de campo constituídos por textos mais elaborados e reflexivos a partir das notas de campo” (idem, 2005: 93). Estes devem ser rigorosos, com linguagem clara e o “investigador deve descrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações” (Pelto & Pelto, 1987: 71, citado por Natércio, 2005: 94).

Como já foi referido anteriormente, utilizámos como técnica privilegiada de recolha de informação as entrevistas semiestruturadas, conduzidas a partir de um guião de entrevista. O guião deve ser elaborado a partir das “questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação” (idem, 2005: 99) e apresenta normalmente a forma matricial, em que “a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos” (idem, 2005: 99).

Na nossa investigação elaborámos um guião de entrevista que tinha como eixos estruturantes de análise:

1 - a vertente pessoal da avaliação, investigando a receptividade individual de cada pessoa face à Avaliação Externa (condicionalismos, percepções, envolvência, atitudes, comportamentos);

2– a vertente pessoal/pedagógica da avaliação, investigando os possíveis contributos da Avaliação Externa para a melhoria das práticas lectivas e crescimento profissional dos actores educativos;

3 - a vertente organizacional da avaliação, investigando se a Avaliação Externa teve reflexos no interior do Agrupamento (possível contribuição para o processo de mudança e inovação da organização escolar);

4 – a vertente de “construção de sentidos” da avaliação, investigando de que forma o Agrupamento utilizou/potencializou os dados resultantes da Avaliação Externa (averiguar os possíveis contributos da Avaliação Externa para a promoção e contextualização do processo de auto-avaliação – “construção de sentidos” entre Avaliação Externa e Auto-avaliação).

As entrevistas foram todas gravadas e realizadas no Agrupamento. Numa primeira fase foram ouvidas e transcritas na íntegra; numa segunda fase procedeu-se a uma leitura cuidada e minuciosa do texto resultante de cada entrevista, tendo como finalidade fazer registos/anotações de informações consideradas relevantes em relação ao objecto de estudo; numa terceira fase foi feita a análise de conteúdo.

### **1.2.1 – Caracterização da Amostra**

Com a finalidade de atingirmos os objectivos investigativos propostos, procedemos à selecção da amostra. Nesta selecção houve a preocupação de entrevistar agentes educativos que devido à sua permanência no Agrupamento, cargos desempenhados e presença nos painéis inspectivos, pudessem ser um contributo valioso e abrangente para a nossa investigação.

As entrevistas foram formalmente organizadas através de um contacto prévio com os entrevistados, todos eles integraram os vários painéis da IGE, explicitando-se os objectivos da investigação, temas da entrevista e procedimentos a serem implementados. Assim, foram realizadas doze entrevistas, apresentando-se de seguida uma breve caracterização de cada entrevistado:

**Quadro 10:** Caracterização dos entrevistados

Cargo que desempenha	Idade	Tempo de docência	Tempo de docência no Agrupamento	Nível de Ensino que lecciona	Presença no Painel de IGE	Situação Profissional
Director do Agrupamento	41-50	20	18	2º Ciclo	Sim	Q.A.
Presidente do Conselho Geral	41-50	22	18	3º Ciclo	Sim	Q.A.
Coordenador dos Directores de Turma	41-50	15	8	2º Ciclo	Sim	Q.A.
Coord. do Depart. do Pré-Escolar	>50	32	20	Pré- Escolar	Sim	Q.A.
Coord. do Dep. do 1º Ciclo	41-50	26	14	1º Ciclo	Sim	Q.A.
Coord. do Depart. de Línguas	>50	30	22	3º Ciclo	Sim	Q.A.
Coord. do Dep de Ciências Sociais e Humanas	>50	29	22	2º Ciclo	Sim	Q.A.
Coord. do Depart. de Matemática e Ciências Experimentais	>50	31	6	2º Ciclo	Sim	Q.A.
Coord. do Depart. de Expressões	41-50	25	22	2º Ciclo	Sim	Q.A.
Coordenador da Equipa de Auto-Avaliação	41-50	25	16	Ensino Especial	Sim	Q.A.

Legenda: Q.A. (Quadro de Agrupamento)

### 3.1– Tipo de Investigação

Existe, hoje em dia, uma grande diversidade metodológica, ao dispor dos investigadores, quando se pretende desenvolver um estudo qualitativo/interpretativo.

Esta investigação, tem como foco, o estudo empírico de um Agrupamento que esteve sujeito ao processo de Avaliação Externa, pela IGE. Pretende-se investigar, segundo uma perspectiva de estudo de caso, como foi implementado o processo de Avaliação Externa no Agrupamento, bem como se este processo avaliativo, contribuiu, de alguma forma, para a mudança, melhoria e inovação do Agrupamento enquanto organização escolar (“fazer uso” da Avaliação Externa a nível interno do Agrupamento). O investigador, tal como já foi referenciado ao longo deste trabalho, utilizou como técnicas privilegiadas de recolha de dados: a observação directa, a análise documental e as entrevistas semi-estruturadas, podendo-se considerar que estamos perante uma abordagem qualitativa do tipo: estudo de caso.

Segundo Robert Yin, (2007), o estudo de caso é uma pesquisa de carácter empírico que se apoia principalmente, no trabalho de campo, retira o máximo de informação de diferentes fontes de evidência, destacando-se a entrevista, documentos e a observação. Ainda segundo o mesmo autor, o estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenómeno da vida real e para o qual poderá não existir uma



relação directa/objectiva entre o contexto e o fenómeno, pelo que se deverá recorrer, neste caso, a uma triangulação dos dados recolhidos no sentido de se chegar a uma conclusão. Existem várias designações de estudo de caso, mas segundo Natércio (2005), um bom exemplo da caracterização desta abordagem é proposta por Bassey (1999):

*Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (Bassey, 1999: 58, citado por Natércio, 2005: 70-71).*

De acordo com Natércio (2005: 71), e fazendo referencia ao mesmo autor, Bassey (2002: 112), refere que este, numa tentativa de tipificar as diferentes abordagens do estudo de caso, apresenta três modalidades (tendo por base as finalidades a alcançar):

- 1 – estudos de caso centrados numa narrativa (story-telling) ou na descrição de um contexto (Picture-drawing);
- 2 – estudos de caso orientados para o desenvolvimento ou apuramento teórico (theory-seeking e theory-testing) conducente a previsões aproximativas (fuzzy predictions);
- 3 – estudos de caso de avaliação destinados a fundamentar juízos sobre qualidade de um programa, projecto, dispositivo organizacional, entre outros.

Natércio (2005: 71), na tentativa de explicar a proliferação de situações referentes à designação de estudo de caso apresenta, a tipologia defendida por Stake (1994) a qual tem alguns pontos de contacto com a anterior e está estruturada segundo três modalidades de estudo de caso:

- 1 – estudo de caso intrínseco, que se centra no estudo de uma situação concreta, ou seja, no que ela evidencia de único e específico (análise de uma situação singular e preocupação em documentar essa singularidade);
- 2 – estudo de casos instrumentais, o objecto de estudo prende-se com a compreensão aprofundada de uma questão ou problema, tendo como finalidade “o desenvolvimento ou refinamento de uma teoria ou explicação genérica” (idem, 2005: 72);
- 3 – estudo de casos múltiplos ou colectivos (multi-site), a perspectiva instrumental continua a ser a determinante. A multiplicação dos contextos em estudo tem como

finalidade “assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (idem, 2005: 72).

Segundo Natércio (2005), um estudo de caso envolve necessariamente várias problemáticas e especificidades, pelo que é necessário adoptar, na sua implementação, uma perspectiva holística que tenha presente a complexidade das situações em análise, não se reduzindo “ao estabelecimento simplista de relações de causalidade linear” (idem, 2005: 72). Na sua concretização, e devido à complexidade das situações estudadas, é necessário recorrer “a modelos ou esquemas conceptuais oriundos das várias ciências sociais” (idem, 2005: 72). O mesmo autor refere que outra dimensão metodológica a ter presente está associada com a “distinção entre abordagem de teor *interpretativo ou funcionalista*, (...) entre uma perspectiva do interior (*émica*), centrada nos pontos de vista dos actores, e uma perspectiva do exterior (*ética*), organizada a partir de uma atitude explicativa do investigador construída com instrumentos heurísticos desenvolvidos a partir de outros contextos empíricos” (idem, 2005: 73).

Natércio (2005), defende que o estudo de caso, devido à complexidade de situações a investigar poderá resultar numa ambiguidade da comunicação, propondo a triangulação, como forma de contornar/ultrapassar este problema, “controlando a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (idem, 2005: 73). Assim, a triangulação surge como com a finalidade de atingir dois objectivos complementares: clarificar o significado da informação recolhida (reforçando ou pondo em causa a interpretação já realizada); identificar novos significados complementares ou alternativos que permitam analisar/interpretar a complexidade dos contextos em investigação (idem, 2005: 73).

Como nota final, Natércio (2005), citando Stake (1994), refere:

*A finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso. (...) A utilidade da investigação de casos para os práticos e para os decisores políticos reside na expansão da sua experiência (Stake, 1994: 245, citado por Natércio, 2005: 73).*

### **3.2 – Técnicas de recolha de dados**

Segundo Guerra (2003), não existe apenas um processo/caminho para conseguir reconstruir a realidade, nem para a conhecer, explorar e interpretar. É necessário recorrer à “utilização de instrumentos de distinta índole, que permitam comparar e

compensar as limitações dos outros (...) verificando-se que os dados obtidos através de um determinado método podem ser utilizados para o seu aprofundamento/contraste/matização através de outro método” (Guerra, 2003: 87).

Tal como já foi referido, ao longo deste trabalho utilizámos várias técnicas de recolha de informação (pesquisa documental, observação directa e inquérito por entrevista), com o objectivo de nos apropriarmos de dados pertinentes, diversificados, contextualizados e que permitissem uma complementaridade de informações úteis para o nosso processo investigativo.

De acordo com Natércio (2005: 73), “ multiplicar os modos de produção de dados, através do uso de técnicas diversificadas (observação, entrevista, pesquisa documental)” permite obter dados mais fiáveis e com maior qualidade informativa.

Serão apresentadas de seguida as técnicas de recolha de informação utilizadas na nossa investigação, referindo também, algumas das suas características e potencialidades:

#### **1.4.1 - Pesquisa documental**

Guerra (2003), refere que numa escola existem inúmeros materiais escritos que nos auxiliam na tarefa de conhecer a sua realidade e práticas diárias, ou seja, podem ser considerados como “instrumentos quase observacionais” (Guerra, 2003: 114).

De acordo com Natércio (2005), a pesquisa arquivística ou documental “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Natércio, 2005: 88).

O investigador que utiliza esta técnica de recolha de dados, não se encontra em contacto directo e/ou presencial com os sujeitos investigados, mas sim recorre à consulta de informação que foi anteriormente organizada e normalmente com finalidades distintas dos objectivos da pesquisa (idem, 2005: 88).

Nesta investigação foram seleccionados, analisados e organizados vários materiais, que no nosso entender podiam ajudar a dar resposta às nossas questões de investigação, nomeadamente:

1 – Actas do Conselho Pedagógico referentes ao ano lectivo 2007/2008 (Presença da IGE no Agrupamento – Processo de Avaliação Externa do Agrupamento);

- 2 - Actas do Conselho Pedagógico referentes ao ano lectivo 2006/2007 a 2010/2011 (antes e após ter sido realizado o Processo de Avaliação Externa do Agrupamento);
- 3 – Relatórios de Projecto Educativo/ Auto-Avaliação (2004 a 2007) e de Avaliação Interna do Agrupamento, desde 2008 a 2011;
- 4 – Relatório de Avaliação Externa ao Agrupamento, elaborado pela IGE (ano lectivo 2007/2008);
- 5 – Relatório Síntese, da presença da IGE no Agrupamento no âmbito de uma actividade de *Acompanhamento* cujos campos de análise foram “Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria no Ensino Básico” (Maio de 2009 - ano lectivo 2009/2010).
- 6 – Relatório Síntese, da presença da IGE no Agrupamento no âmbito de uma actividade de *Acompanhamento* cujos campos de análise foram “Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico” (Março de 2010 - ano lectivo 2010/2011).

**Quadro 11:** Pesquisa documental: cronograma dos documentos analisados

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
		Actas do Conselho Pedagógico					
Relatório de Projecto Educativo/Auto-Avaliação				Relatório de Avaliação Interna			
			Relatório de Avaliação Externa				
					Outros Relatórios		

### 1.4.2- Observação Directa

A observação é uma técnica que fornece informação contextualizada permitindo que o observador veja aquilo que as pessoas realmente fazem e não aquilo que estas dizem que fazem (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 88).

Segundo Guerra (2003), a observação apresenta algumas vantagens sobre outras técnicas pois elimina a problemática da “qualidade” dos entrevistados; reduz a possível discrepância que pode existir entre o comportamento real e verbal; atenua a divergência entre o que se pensa e o que se diz (presente, por vezes, no preenchimento de questionários); potencializa a fiabilidade dos dados pois são recolhidos em contexto/comportamento real (idem, 2003: 101).

Por sua vez Natércio (2005), considera que “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como

acontece nas entrevistas e nos questionários. Os produtos da observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo realizados pelo investigador ou por outrem sob a sua orientação” (idem, 2005: 91-92).

Segundo o mesmo autor, a observação participante é uma técnica muito utilizada nas investigações de carácter qualitativo uma vez que permite a proximidade do investigador com os indivíduos no seu contexto natural, tornando assim a observação muito mais real e significativa: “a observação requer instrumentos de planeamento estratégico cuidadosamente elaborados” (Natércio, 2005: 93).

Guerra (2003: 103, citando Erikson e outros, 1980), refere que a observação participante, muito utilizada em processos qualitativos, requer: a participação activa do observador durante um longo período de tempo; o registo sistemático das observações contextualizadas e pertinentes, recorrendo a notas de campo; a análise crítica das provas documentais obtidas no campo de estudo; o trabalho detalhado e reflexivo no sentido de descrever e interpretar o significado dos acontecimentos observados diariamente.

No nosso trabalho investigativo privilegiámos as observações directas dos vários actores educativos, em contexto natural, recorrendo com frequência ao diálogo entre investigador – agente educativo. Este contacto directo teve como finalidade recolher informação pertinente a qual foi posteriormente organizada e registada em suporte de papel (notas de campo/notas reflexivas). “Observar é um processo que requer uma atenção voluntária, selectiva, inteligente, e é orientado por um processo terminal ou organizador” (De Ketele, 1984, citado por Guerra, 2003: 100).

### **1.4.3- Inquérito por Entrevista**

Tal como já foi referido no ponto um ponto dois – metodologia do estudo, usámos como técnica privilegiada de recolha de informação o inquérito por entrevista, por ser um processo mais directo e as respostas exprimirem normalmente as ideias, comportamentos, percepções e interesses dos entrevistados.

“A entrevista será provavelmente, depois da observação, a técnica de recolha de informação mais utilizada na metodologia qualitativa” (Navarro, 2001: 124, citado por Ventura: 2006: 378). Nesta investigação, as entrevistas para além de representarem uma poderosa fonte de informação e de conhecimento, contribuíram também para comprovar ou infirmar a validade da nossa análise e interpretação a partir de outras fontes de informação (pesquisa documental e observação directa).

De acordo com Ventura (2006: 378), as entrevistas, em estudos qualitativos, poderão funcionar como elementos contrastantes, abrirem novos horizontes, bem como permitirem “desmontar” algumas perspectivas apriorísticas que podem ainda existir no estudo investigativo em curso.

Segundo alguns autores (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 88), esta técnica potencializa o aprofundamento dos assuntos em análise e permite, devido à sua flexibilidade, o surgimento de novas questões que não estavam previstas no guião. A formulação destas novas questões resulta das respostas dadas pelos entrevistados e que, por sua vez introduzem, novas dimensões no esclarecimento/interpretação dos objectivos da nossa investigação. Permite também o aprofundamento e interpretação de informação recolhida através de outras técnicas.

Tal como também já foi referido anteriormente as entrevistas foram conduzidas a partir de um guião de entrevista que foi elaborado gradualmente tendo por base as questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação (Natércio, 2005: 99). Todas as entrevistas foram registadas em formato áudio e posteriormente transcritas para suporte de papel. Utilizou-se esta técnica de registo de informação (gravação) pois permite uma transcrição mais completa e fiel da entrevista; possibilita ao entrevistador uma maior concentração e envolvimento na entrevista (não tem que estar a tomar notas e a recordar afirmações/comentários); permite uma melhor observação das situações não verbais durante entrevista (Guerra, 2003: 93).

As entrevistas foram realizadas pelo investigador, em contexto escolar, individualmente, tendo a preocupação de explicar ao entrevistado e de forma clara e rigorosa o objectivo da pesquisa, garantindo o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. No decorrer das entrevistas, por vezes foi necessário reformular a pergunta, repetir o que o entrevistado disse (para confirmar o sentido da sua resposta), sugerir a apresentação de exemplos e algumas clarificações no sentido de evitar um eventual enviesamento das respostas dadas pelo entrevistado (Natércio, 2005: 99 - 101).

Todas as entrevistas foram realizadas num ambiente de respeito absoluto pelas opiniões dos nossos entrevistados, pretendeu-se criar um clima de empatia e confiança o qual, na nossa opinião, potencializou fidelidade, qualidade, quantidade e “transparência” na informação debitada.

No nosso estudo, a informação recolhida em cada entrevista individual foi analisada comparativamente com a de outros entrevistados que tinham vivido situações semelhantes no âmbito da Avaliação Externa ao Agrupamento. Houve portanto o

cuidado de proceder à triangulação das informações obtidas junto das várias fontes pessoais e documentais, no sentido de desencadear uma investigação o mais rigorosa possível no tocante à apresentação de informação e nas subsequentes reflexões/considerações finais.

Por último, é de referir que o objectivo das nossas entrevistas era ter uma noção o mais real possível das representações, opiniões, sensações e percepções dos entrevistados sobre o processo e possíveis impactos da Avaliação Externa pela IGE no Agrupamento, volvidos três anos relativamente aos acontecimentos em análise. Segundo Ventura (2006: 382), estamos “claramente em presença de uma avaliação após os factos”.

## **Capítulo 2 – Caracterização da Organização Escolar**

### **2.1 – Características do Agrupamento**

#### **2.1.1 – Caracterização Geral do Meio**

O Agrupamento de Escolas “Viver com a Natureza” situa-se numa zona rural do interior Norte de Portugal, agrupando um conjunto de freguesias de matriz económica e cultural rural, mesclada de vertentes urbanas, típicas de uma zona onde se instalaram algumas indústrias. Estas vão constituindo boa parte da oferta de emprego, para os residentes, não deixando a agricultura de ser uma actividade complementar e importante para a sustentação das famílias locais.

O Agrupamento serve uma população muito heterogénea, em que as vivências rurais se atropelam com os apelos da urbanidade.

A emigração de longa duração e, principalmente, a de carácter sazonal é um recurso de muitas famílias, que vão enraizando, no seu quotidiano, as ausências dos familiares mais próximos.

A disfuncionalidade de muitas famílias é um dado com o qual a Escola lida quotidianamente, na reduzida estimulação e acompanhamento das crianças, no caudal de comportamentos desajustados, na desvalorização da cultura escolar e do papel da escola na possibilidade de contribuir para a construção de um projecto de vida.

Muitos alunos são oriundos de famílias em que a precariedade do emprego dos pais é regra, acrescendo, no caso das mães, para além das parcas habilitações académicas, a dificuldade de deslocação, dado que as localidades em que vivem são mal servidas de transportes públicos, condicionando, bastantes vezes, as possibilidades de emprego. Salienta-se o facto de uma grande parte dos encarregados de educação trabalharem em regime de turnos, o que dificulta o acompanhamento dos seus educandos.

É neste quadro familiar, social, cultural e institucional que se movimenta a maioria dos alunos com os quais trabalhamos.

### 2.1.2 – Caracterização económico-social

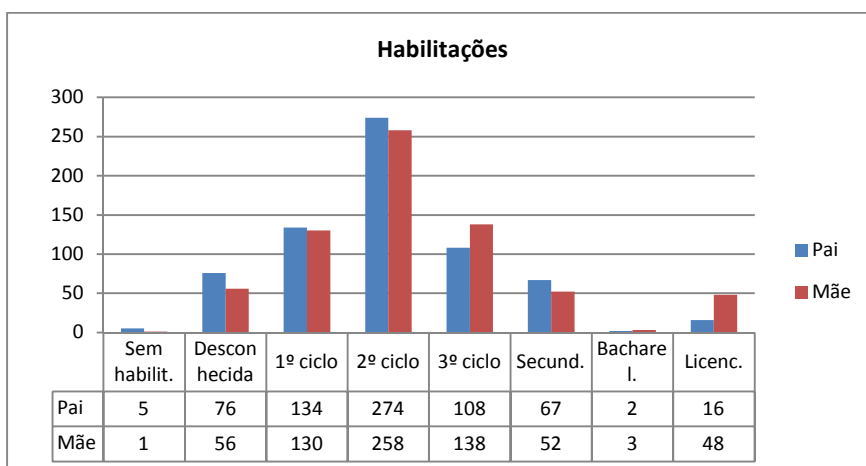
De seguida, iremos caracterizar um pouco o nosso Agrupamento, no tocante aos aspectos económico-sociais, reforçando o facto de este se situar numa zona tipicamente rural, em que os alunos apresentam poucas expectativas relativamente à sua valorização pessoal e progressão de estudos.

Alguns vivem em locais de grande isolamento, e a grande maioria dos pais apresenta níveis de escolaridade muito baixos, situando-se a esmagadora maioria pelo quarto ano ou sexto ano de escolaridade.

Vivem basicamente da agricultura e uma grande percentagem dos pais apresenta actividades profissionais no sector primário. Ou seja, estamos perante uma área pedagógica marcadamente rural, e económica e socialmente desfavorecida.

#### 2.1.2.1 - Habilitações Académicas

**Gráfico 1:** Habilitações Académicas dos Pais dos alunos





### 2.1.2.2 - Categorias Profissionais

**Quadro 12:** Tabela de categorias de profissões Mães e dos Pais dos Alunos

Categorias de profissões	Mãe	Pai	Total
Administração Pública e Defesa, Segurança Social Obrigatória	0	8	8
Actividades Administrativas e dos Serviços de Apoio	8	18	26
Actividades de Consultadoria, Científicas, Técnicas e Similares	4	16	20
Actividades de Saúde Humana e Apoio Social	11	6	17
Educação	29	5	34
Outras Actividades de Serviços	219	133	352
Agricultura, Produção Animal, Caça, Floresta e Pesca	33	31	64
Indústrias Extractivas	1	156	157
Indústrias Transformadoras	0	45	45
Actividades Artísticas, de Espectáculos, Desportivas e Recreativas	19	19	38
Transportes e Armazenagem	3	93	96
Comércio por Grosso e a Retalho, Reparação de Veículos Automóveis e Motociclos	17	14	31
Construção	16	12	28
Outra	326	126	452
<b>TOTAL</b>	<b>686</b>	<b>682</b>	<b>1368</b>

### 2.1.3 – Organização espacial das Escolas do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas “Viver com a Natureza” foi constituído em meados de 2003 e é constituído por docentes da Educação Pré-Escolar e dos três níveis do Ensino Básico. Actualmente, é constituído por 10 Jardins de Infância, situados em dez; localidades; por 9 escolas do 1º ciclo e por uma Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos.

Na sede do Agrupamento, funcionam os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) e, no regime nocturno, Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)

**Quadro 13:** Dimensão física do Agrupamento

Nível de Ensino	Nº de Escolas
Pré-escolar	10
1º CEB	9
2º CEB/PCA	1
3º CEB / CEF/ EFA	
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>

## 2.1.4 – Caracterização da Comunidade Educativa

### 2.1.4.1 - Caracterização da População Discente

**Quadro 14:** Caracterização da população Discente

Anos Lectivos	1.º CEB		Total	2.º e 3.º CEB		Total	Total Geral
	Escalão A	Escalão B		Escalão A	Escalão B		
2008/09	59 17,88%	19 5,75%	78 23,63%	135 32,45%	40 9,61%	175 42,06%	253 33,92%
2009/10	74 22,35%	90 27,19%	164 49,54%	159 37,24%	114 26,70%	273 63,94%	437 57,65%
2010/11	79 26,24%	75 24,92%	154 51,16%	134 35,52%	112 29,47%	246 64,73%	400 58,73%

#### 2.1.4.1.1 - Alunos com Necessidades Educativas Especiais

**Quadro 15:** Caracterização da população Discente

Ano Lectivo	Nº Total de Alunos do Agrupamento excepto os EFA	Alunos com NEE
2008/2009	937	52 5,55%
2009/2010	912	41 4,50%
2010/2011	813	34 4,18%

### 2.1.4.2 - Caracterização da População Docente

**Quadro 16:** Corpo Docente – Situação Profissional

	QA	QZP	Contratado	DAR	DACL
Pré-Escolar	11	2	-	-	-
1º Ciclo	18	9	1	-	-
2º Ciclo	17	5	7	5	-
3º Ciclo	19	4	17	5	-
Ed. Especial	4	1	1	-	-

Legenda:

QA (Quadro de Agrupamento); QZP (Quadro de Zona Pedagógica); DAR (Destacamento por aproximação à residência); DACL (Destacamento por ausência da componente lectiva)

## 2.1.5 – Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento

A direcção, administração e gestão do agrupamento, em conformidade com o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril, é assegurada pelos seguintes órgãos: Conselho Geral; Director; Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo (ver anexos I e II).

## 2.1.6 – Indicadores de Funcionamento

Os indicadores do funcionamento do Agrupamento (pontos fortes e pontos fracos) permitem orientar a sua estratégia de melhoria. Deste modo, apresentam-se os resultados obtidos através dos questionários aplicados na escola, os pareceres inscritos nos relatórios da avaliação interna de 2006/2007 e da avaliação externa de Janeiro de 2008, no relatório-síntese – “Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria no Ensino Básico” de Maio de 2009, no relatório-síntese – Gestão Curricular na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico de Março de 2010 e no projecto EPIS. Com base na análise destes documentos internos, procurámos elaborar uma síntese dos mesmos que se apresenta estruturada em três quadros: Quadro 18 – Pontos Fortes; Quadro 19 – Pontos fracos e Quadro 20 – Identificação de Problemas.

### Quadro 18: Apresentação dos Pontos Fortes do Agrupamento

- A satisfação dos alunos das diversas escolas do Agrupamento no que se refere ao seu envolvimento no processo ensino/aprendizagem, assim como na relação com os colegas, professores e pessoal não docente;
- A satisfação dos docentes relativamente ao apoio prestado pela Direcção no que respeita ao relacionamento entre os diversos actores educativos (alunos, pais, funcionários e autarquia), bem como no que se refere ao material de apoio às aulas;
- Combate ao abandono escolar, através de um trabalho consistente do agrupamento, designadamente com a implementação de parcerias, protocolos com instituições locais e empresas da região;
- A oferta de percursos diversificados de ensino, nomeadamente, Percursos Curriculares Alternativos, e Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos;
- O sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- O sucesso dos alunos dos Percursos Curriculares Alternativos e Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos (CEF e EFA);
- A progressiva melhoria dos resultados escolares no último triénio, em avaliação interna e externa;
- Valorização pública do mérito dos discentes;
- Visão partilhada e motivadora para o agrupamento, com definição de um padrão comportamental e de valores assumido pela liderança da escola;
- Estabelecimento de planos de acção nas disciplinas com maior insucesso;
- Promoção de uma liderança efectiva, envolvendo os membros da escola, através da delegação de competências e com responsabilização de todos os intervenientes;
- Aposta em procedimentos e áreas de valência que reforcem a cultura de escola e a promoção da imagem no exterior;
- Estabelecimento de processos claros e uniformes de acompanhamento do processo educativo, nomeadamente ao nível da avaliação de diagnóstico, momentos de avaliação, avaliação final,....
- Normalização dos procedimentos de permuta entre os docentes;
- Definição clara de objectivos e processos nas actividades que compõem o Plano Anual de Actividades, em articulação com o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola;
- Continuidade pedagógica dos professores e dos grupos-turma;
- Definição de procedimentos de integração de novos alunos e na transição entre ciclos;
- Promoção da Biblioteca Escolar como motor impulsionador da leitura e da literacia na comunidade escolar;
- Existência de um Conselho de Articulação Curricular.

### **Quadro 19: Apresentação dos Pontos Fracos do Agrupamento**

- Estado de conservação das salas de aula do Pavilhão B;
- Horário e qualidade dos transportes escolares;
- Reduzido interesse de alguns alunos pelas actividades lectivas;
- Insuficiente atenção e concentração dos discentes na sala de aula;
- Pouco sentido crítico por parte dos alunos;
- Insuficiente participação dos Pais/Encarregados de Educação na vida escolar dos Educandos;
- O insucesso verificado nas Línguas Estrangeiras;
- Existência de algumas insuficiências na articulação do trabalho desenvolvido, designadamente entre os 1.º e 2.º ciclos, que não favorece a sequencialidade das aprendizagens, apesar dos progressos efectuados;
- Insuficiente acompanhamento e supervisão da prática lectiva, em contexto de sala de aula, não fomentando, em particular, a reflexão sobre a coerência entre as práticas desenvolvidas e a avaliação das aprendizagens realizadas;
- Reconhecimento do mérito dos alunos somente nas áreas académicas;
- Articulação e partilha insuficiente intra e inter departamentos, apesar dos progressos verificados;
- Insuficiente conhecimento dos documentos orientadores do agrupamento por parte dos agentes educativos;
- Insuficiente acompanhamento na integração dos novos professores;
- A inexistência de internet em alguns Jardins de Infância.

### **Quadro 20: Identificação de problemas do Agrupamento**

- A persistência de algum insucesso escolar;
- A pouca participação dos Pais/Encarregados de Educação no processo educativo;
- A existência de um grande número de alunos provenientes de famílias disfuncionais;
- A insuficiente articulação vertical e horizontal entre ciclos e departamentos;
- A existência de um número considerável de alunos com dificuldades na aprendizagem;
- A insuficiente formação contínua do pessoal docente e do não docente no âmbito das didácticas específicas, da gestão de conflitos;
- A falta de hábitos de vida saudáveis (higiene, alimentação, ...) de muitos dos nossos alunos;
- O desajustamento e degradação de alguns espaços escolares;
- Falta de assistentes operacionais, no 1.º ciclo, a tempo inteiro;
- Falta de verba para a concretização de actividades a desenvolver, ao longo do ano, a nível de Área de Projecto.

## **2.1.7 – Sistema de Avaliação do Agrupamento**

### **2.1.7.1 – Avaliação Interna**

O Projecto de Auto-avaliação da escola começou a dar os seus primeiros passos no ano lectivo de 2004/2005, com a criação de uma equipa de docentes dos diversos níveis de ensino, intitulada “Projecto Educativo/Auto-avaliação”, a qual tinha como finalidade fazer, basicamente, o acompanhamento da implementação do Projecto

Educativo. Este acompanhamento era feito através de aplicação de questionários dirigidos a toda a comunidade educativa (professores, alunos, pais/encarregados de educação e funcionários), auscultando a sua opinião sobre o funcionamento dos diversos sectores do agrupamento (aplicados no início do segundo período).

No ano lectivo seguinte, 2005/2006 a equipa de “Projecto Educativo/Auto-avaliação” elaborou um relatório síntese, das reflexões feitas pelos diversos órgãos, no ano lectivo transacto, apresentando também os pontos fortes e fracos do Agrupamento.

No ano lectivo de 2007/2008 este grupo de trabalho surge com uma nova designação “ Secção de Avaliação Interna do Agrupamento”, continuando até ao ano de 2010/2011 a ser constituída apenas por professores dos diversos níveis de ensino.

A partir do ano lectivo de 2007/2008 o relatório de Avaliação Interna do Agrupamento contempla vários domínios de análise: resultados académicos dos alunos (avaliação interna versus avaliação externa); qualidade da prestação de serviço educativo; organização e gestão escolar; capacidade de auto-regulação e melhoria da escola. O mesmo relatório identifica os pontos fortes e fracos do Agrupamento, bem como apresenta sugestões/estratégias de melhoria e nos dois últimos anos contempla também planos de acção para a melhoria.

Estes relatórios são sempre dados a conhecer a toda a comunidade educativa, utilizando a seguinte metodologia:

- relativamente aos discentes, estes dados são analisados/trabalhados/reflectidos nas aulas de Formação Cívica (de acordo com a planificação/orientações emanadas da secção de trabalho dos Directores de Turma); relativamente aos outros níveis de ensino estes dados são analisados de acordo com a faixa etária dos discentes e suas especificidades /grupo-turma;
- em relação aos encarregados de educação através de reuniões programadas pelos professores titulares de turma (no pré-escolar e primeiro ciclo) e pelos directores de turma (segundo e terceiro ciclos – de acordo com as orientações da secção de trabalho dos Directores de Turma).

A discussão dos resultados/relatórios de auto-avaliação é sempre realizada nos Departamentos Curriculares, sendo de seguida apresentada e reflectida em Conselho Pedagógico e depois em Assembleia de Escola/Conselho Geral.

Desde o início da criação desta equipa de trabalho, houve a preocupação por parte do órgão de gestão e, consequentemente de todas as estruturas de gestão intermédia, de programarem/prepararem, para o ano lectivo seguinte, actividades que visassem a melhoria dos aspectos fracos e o aprofundamento e continuidade dos aspectos fortes, bem como alargar os campos de análise tendo por base os dados recolhidos nos questionários e as “necessidades sentidas” pela comunidade educativa (partilhadas em reuniões departamento curricular, conselhos de turma, outras reuniões/secções de trabalho).

Como nota final é de registar que o Agrupamento foi sujeito a uma Avaliação Externa pela IGE, no ano lectivo de 2007/2008, lendo-se no seu relatório (ponto 5.2 Sustentabilidade do processo: “Existe uma estratégia de melhoria que decorre dos resultados do processo de auto-avaliação e que está consubstanciado nos documentos organizadores. Assim, estão implementadas acções de melhoria em torno da promoção do sucesso escolar, da organização interna, da inclusão e do combate ao abandono escolar”.

### 2.1.7.2 – Avaliação Externa ao Agrupamento

O Agrupamento foi alvo de uma avaliação externa pela IGE, no ano lectivo de 2007/2008, Janeiro de 2008, obtendo nos cinco domínios da IGE, as classificações apresentadas no quadro 16.

**Quadro 21:** Classificações obtidas no relatório produzido pela IGE (por domínio avaliado)

Domínios da IGE	Classificação
Resultados	Bom
Prestação do serviço educativo	Bom
Organização e gestão escolar	Muito Bom
Liderança	Muito Bom
Capacidade de auto-regulação e melhoria do agrupamento	Bom

Todo o processo de comunicação, planificação e implementação do processo de Avaliação Externa pela IGE é apresentado, de forma resumida, no seguinte quadro:

**Quadro 22:** Apresentação do processo de Avaliação Externa pela IGE Agrupamento  
(etapas mais significativas do processo)

Calendarização	Documentação/ocorrência	Assuntos tratados
Junho de 2007	A IGE contacta telefonicamente o Conselho Executivo	Comunicação que o Agrupamento tinha sido seleccionado para ser sujeito ao processo de Avaliação Externa questionando e se havia por parte deste algum impedimento.
Junho de 2007	Ofício enviado pela IGE	Comunicação, por escrito, a confirmar a visita da IGE entre Janeiro/Março de 2008 (data a confirmar) informando também que na página da IGE se encontra disponível informação sobre a implementação do processo de Avaliação Externa.
Julho de 2007	Reunião do Conselho Pedagógico	O Presidente informa da vinda da IGE ao Agrupamento (Janeiro/Março de 2008)
Início de Setembro de 2007	Reunião Geral (início do ano lectivo)	O Presidente informa, toda a comunidade docente da vinda da IGE ao Agrupamento (Janeiro/Março de 2008) e que o Relatório de Auto-avaliação (2006/2007) está concluído e será objecto de análise em reuniões de Departamento Curricular.
1ª e 2ª semana de Setembro de 2007	Reuniões de Departamento Curricular	Preparação do ano lectivo, construção de materiais pedagógicos e análise/reflexão sobre o Relatório de Auto-avaliação e sugestões de monitorização das suas recomendações/propostas de acção.
Início de Novembro de 2007	Ofício enviado pela IGE	Comunicação ao Agrupamento que a visita da IGE decorrerá durante o mês de Janeiro. Informava da necessidade de elaborar um relatório de apresentação do Agrupamento e vários documentos da organização escolar (no sentido da IGE ter algum conhecimento da organização escolar a visitar) evidenciando também as finalidades/objectivos da Avaliação Externa pela IGE.
Novembro e Dezembro de 2007	Reuniões de Conselho Pedagógico, de Departamento Curricular e da Secção de Avaliação Interna do Agrupamento	Comunicação/divulgação das informações contidas no Ofício de Novembro da IGE. Foram delineados/planificados/organizados todos os documentos solicitados, bem como foi estruturado/realizado um esboço do texto de apresentação do Agrupamento.
7 de Janeiro de 2008	Ofício enviado pela IGE	Comunicação ao Agrupamento que a visita da IGE decorrerá nos dias 29, 30 e 31 de Janeiro. Comunicação que o relatório de apresentação da escola e documentos solicitados deverão ser enviados para a IGE até 15 de Janeiro.
7 a 15 de Janeiro	Reuniões restritas	Conclusão da elaboração do Relatório de apresentação da escola e compilação de todos documentos da organização, solicitados pela IGE. Planificação do roteiro/painéis referentes à presença da IGE no Agrupamento.
15 de Janeiro de 2008	Envio para a IGE do relatório de apresentação do Agrupamento	Apresentação do Agrupamento tendo por base as recomendações da IGE. O relatório foi estruturado de acordo com os seguintes domínios: contexto e caracterização geral da escola; Projecto Educativo; organização e gestão escolar; ligação à comunidade; clima e ambiente de trabalho e resultados.
23 de Janeiro de 2008	Afixação na sala de professores da agenda das visitas da IGE	Apresentação do roteiro / agenda de trabalhos da IGE, referenciando a calendarização e a constituição dos diversos painéis.
29, 30 e 31 de Janeiro de 2008	Presença da IGE no Agrupamento	Apresentação do Agrupamento através de um Power Point elaborado pelo Conselho Executivo. Realização de entrevistas em painéis e visitas a algumas escolas (sede do Agrupamento, um Jardim de Infância e uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico)

Calendarização	Documentação/ocorrência	Assuntos tratados
29, 30 e 31 de Janeiro de 2008	Presença da IGE no Agrupamento	Apresentação do Agrupamento através de um Power Point elaborado pelo Conselho Executivo. Realização de entrevistas em painéis e visitas a algumas escolas (sede do Agrupamento, um Jardim de Infância e uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico)
Maio de 2008	Ofício enviado pela IGE	Envio para o Conselho Executivo de um exemplar do Relatório de Avaliação Externa. Informação que a escola possui 15 dias para analisar esse relatório ou fazer contraditório ao conteúdo do mesmo. Após esta data, e caso não existisse contraditório seria publicado na página da IGE.
Maio de 2008	Relatório de Avaliação Externa	Divulgação/apresentação a toda a comunidade educativa o Relatório de Avaliação Externa pela IGE (via e-mail do Agrupamento).
Junho de 2008	Reuniões de Conselho Pedagógico, de Departamento Curricular e da Secção de Avaliação Interna do Agrupamento	O Presidente do Conselho Pedagógico analisa o conteúdo do Relatório de Avaliação Externa pela IGE em reunião de Conselho Pedagógico e solicita a análise detalhada e reflexiva do seu conteúdo em reuniões de Departamento Curricular e reunião da Secção de Avaliação Interna do Agrupamento. Propõe, que em cada Departamento Curricular, e de acordo com a sua especificidade, sejam propostas / delineadas acções concretas que possibilitem ultrapassar os aspectos que carecem de melhoria, referenciados no Relatório de Avaliação Externa. Na acta de Conselho Pedagógico fica registada a satisfação de todos os presentes pelos resultados alcançados pelo Agrupamento.
Julho de 2008	Reunião do Conselho Pedagógico	É feita a análise / reflexão das opiniões / sugestões resultantes da análise deste relatório em reuniões de Departamento Curricular, bem como propostas algumas metodologias / acções concretas no sentido de minimizar e ultrapassar os aspectos que carecem de melhoria (pontos fracos) e potencializar os pontos fortes.
Julho de 2008	Página da IGE	Apresentação /publicação do Relatório de Avaliação Externa ao Agrupamento na página da IGE.

### 2.1.7.3 – Uso da Avaliação Externa pela IGE no Agrupamento

No dia um de Setembro de 2008, dá-se início ao novo ano lectivo (2008/2009) e na reunião geral de professores é dado a conhecer a todos os docentes que o Relatório de Avaliação Externa ao Agrupamento encontra-se na página da IGE e será apresentado /explorado com os novos professores em reunião de Departamento Curricular (início de Setembro). É referido também nesta reunião que a Secção de Avaliação Interna do Agrupamento continua a trabalhar no sentido de articular as orientações presentes no relatório de avaliação externa com as propostas resultantes dos últimos Conselhos Pedagógicos (Junho e Julho) sobre esta temática (Avaliação Externa ao Agrupamento pela IGE).



O presidente da reunião informa ainda que após a conclusão deste relatório o mesmo será apresentado a toda a comunidade docente e analisado /monitorizado/avaliado em reuniões de Departamento Curricular, ao longo do ano lectivo, de acordo com a ordem de trabalhos proposta para esse efeito.

Desde o ano lectivo de 2008/2009 a 2010/2011 a Secção de Avaliação Interna do Agrupamento tem reunido de forma periódica, sempre que necessário com a presença do Director do Agrupamento no sentido de monitorizar, acompanhar e avaliar todo o processo de auto-avaliação da escola.

Esta Secção de Trabalho tem tido como objectivo/missão criar, em articulação com os coordenadores de departamento e o conselho pedagógico, instrumentos de trabalho que promovam uma cultura de melhoria contínua da escola e do seu projecto educativo, tentando dar resposta e ultrapassar os pontos fracos evidenciados no Relatório de Avaliação Externa ao Agrupamento, no relatório-síntese – “Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria no Ensino Básico” de Maio de 2009, no relatório-síntese – Gestão Curricular na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico de Março de 2010 e no projecto EPIS.

**Quadro 23:** Cronograma dos processos de Avaliação e de Melhoria do Agrupamento

2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
PE/AA						
			AIA			
			AE			
					PM	

Legenda: **PE/AA** (Equipa do Projecto Educativo/Auto-Avaliação); **AIA** (Secção de Avaliação Interna do Agrupamento); **AE** (Avaliação Externa pela IGE); **PM** (Plano de Melhoria).

## Capítulo 3 – Análise e Interpretação de resultados

### 3.1 - Análise de conteúdo

Com a finalidade de organizar e interpretar os dados qualitativos recolhidos ao longo da nossa investigação (pesquisa documental, observação directa e inquérito por entrevista) recorreu-se à análise de conteúdo. Utilizou-se esta técnica de análise e interpretação de dados pois trata-se de um método de análise textual que se utiliza em questões abertas de questionários e (sempre) no caso de entrevistas. Além disso, é considerada como um

instrumento que permite ao investigador estudar o comportamento humano de forma indirecta, através da análise das suas comunicações.

A análise de conteúdo segundo a conhecida definição de Berelson, é “uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952). Para que seja objectiva, tal descrição exige uma definição precisa das categorias de análise, de modo a permitir que diferentes pesquisadores possam utilizá-la, obtendo os mesmos resultados; para ser sistemática, é necessário que a totalidade de conteúdo relevante seja analisada com relação a todas as categorias significativas; a quantificação permite obter informações mais precisas e objectivas sobre a frequência da ocorrência das características do conteúdo.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo, enquanto esforço de interpretação, procura equilibrar o rigor da objectividade e a riqueza da subjectividade. Segundo o mesmo autor, este tipo de análise é “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”(idem, 2004: 37). As inferências podem ser feitas tanto sobre o emissor quanto ao receptor da comunicação, ou seja, sobre a origem da mensagem e do próprio destinatário.

Assim, e tendo por base o quadro teórico que sustenta esta investigação, as questões e objectivos de investigação e todos os elementos/dados recolhidos e organizados ao longo da investigação, procedeu-se ao seu estudo com a finalidade de explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem. Nesse sentido, as entrevistas foram transcritas (ver anexos) e procedeu-se à sua interpretação, codificação e construíram-se categorias de análise. Para cada uma das dimensões foram definidos vários indicadores/descriptores. Todos estes dados são apresentados no quadro de análise de conteúdo.

**Quadro 24:** Matriz de análise de conteúdo

Eixos de Análise (E <sub>i</sub> )	Categorias de análise	Dimensões	Código	Indicadores/descriptores
“Receptividade de individual face à Avaliação Externa (AE)”  <b>Vertente pessoal da avaliação (E1)</b>	Atitudes (C1)	Cognitiva (D1)	E1,C1,D1,I1	Crenças, pensamentos, ideias e representações
			E1,C1,D1,I2	Validade e relevância da informação transmitida
			E1,C1,D1,I3	Importância, valorização, papel, fiabilidade dada à AE
			E1,C1,D1,I4	Representatividade dos painéis
		Afectiva (D2)	E1,C1,D2,I1	Envolvência, sentimentos e emoções
			E1,C1,D2,I2	Clima, envolvimento e valorização da AE
			E1,C1,D2,I3	Comportamento dos inspectores durante os painéis
“Possíveis contributos da AE para a melhoria das práticas lectivas e crescimento profissional”  <b>Vertente pessoal/pedagógica da avaliação (E2)</b>	Expectativas (C2)	Mudança (D1)	E2,C2,D1	Contributos da AE para a auto-reflexão e crescimento profissional
		Melhoria das aprendizagens (D2)	E2,C2,D2	Contributos e função da AE para a melhoria e eficácia das práticas lectivas

Eixos de Análise (E <sub>i</sub> )	Categorias de análise	Dimensões	Código	Indicadores/descriptores
<p>“Possíveis contributos da AE para o processo de mudança e inovação da organização escolar”</p> <p><b>Vertente organizacional da avaliação (E3)</b></p>	Utilização do relatório de AE (C3)	Avaliação (D1)	E3,C3,D1,I1	Classificações atribuídas no relatório (por domínio)
			E3,C3,D1,I2	Atitude dos professores face a essa avaliação
		Papel/uso do relatório (D2)	E3,C3,D2	Uso, potencialidades e operacionalização interna do relatório
		Contributos para a mudança (D3)	E3,C3,D3,I1	Reorganização/produção de documentos internos (Dimensão organizacional)
			E3,C3,D3,I2	Reorganização/produção de documentos de avaliação (Dimensão avaliativa)
<p>“ Possíveis contributos da AE para o desenvolvimento do processo de auto-avaliação (AA) – “construção de sentidos” entre a AE e a AA”</p> <p><b>Vertente de “construção de sentidos” da avaliação (E4)</b></p>	Mudanças na organização (C4)	Percepções (D1)	E4,C4,D1,I1	Sentido das mudanças
			E4,C4,D1,I2	Papel das lideranças
			E4,C4,D1,I3	Envolvimento dos professores
			E4,C4,D1, I4	Envolvimento dos alunos
		Nível meso (D2)	E4,C4,D2	Contributos da AE para a reestruturação/produção de documentos a nível meso
		Nível micro (D3)	E4,C4,D3	Contributos da AE para a reestruturação/produção de documentos a nível micro
	Potencialidades da AE (C5)	Processo de auto-regulação (D1)	E4,C5,D1,I1	Construção de sentidos entre a AE e a auto-avaliação
			E4,C5,D1,I2	Contributo para a construção de Planos de melhoria
		Política educativa (D2)	E4,C5,D2	Função, contributo, utilização da AE no processo de melhoria e mudança da Escola

### 3.2 - Triangulação de dados

Uma vez recolhidos os dados qualitativos, foi necessário proceder à sua análise e interpretação. Nesse sentido, utilizou-se a análise de conteúdo e a triangulação de métodos (pesquisa documental, observação directa e inquérito).

Segundo Guerra (2003), o processo de comparação de dados encerra em si a melhor forma de busca da verdade e de credibilidade e faseia-se na “combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno” (Derzin, 1978, citado por Guerra, 2003: 127). Assim, e como afirma o autor, “a triangulação ocupa um lugar proeminente, ao nível da dialéctica permanente que se estabelece entre o dado, a sua interpretação e leitura (que tem origem na própria recolha e termina nas diferentes leituras realizadas pelos leitores do relatório final)” (Guerra, 2003: 127).

De acordo com Natércio (2005), a avaliação da qualidade dos dados é uma tarefa preponderante em qualquer estudo e “a sua relevância no contexto do design da investigação, centra-se em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade” (Natércio, 2005: 112). A fidedignidade está relacionada com a autenticidade da informação recolhida (qualidade externa dos dados); a validade analisa a pertinência e a relevância da informação recolhida para a investigação (qualidade interna dos dados); a representatividade da amostra infere sobre a “qualidade” dos sujeitos e contextos escolhidos: serem representativos da população em estudo (Natércio, 2005: 112-114).

A análise e tratamento dos dados relevantes e pertinentes contidos na pesquisa documental, observação directa e inquérito irá ajudar o investigador a se familiarizar com a informação produzida e alicerçar a etapa seguinte: processo interpretativo. Esta fase exige “a produção de categorias, temas e padrões” (Natércio, 2005: 121). De acordo com o autor:

*“o desenvolvimento de categorias de significação resulta da interacção entre os eixos de análise que presidiram à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados, e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos. O investigador vai, assim, construindo uma lista (ou grelha) de categorias internamente consistentes mas distintas umas das outras” (Natércio, 2005: 121).*

Segue-se a fase de codificação de todo o material empírico, ou seja, “é segmentado em unidades de sentido, cada uma das quais é referenciada a uma das categorias definidas. (...) o processo de codificação dá origem à produção de um corpus

de informação trabalhada e organizada substantivamente em função dos objectivos de pesquisa” (idem, 2005: 122). À medida que a informação é reorganizada por categorias e unidades de sentido, o investigador vai adquirindo a capacidade de ensaiar a identificação de “relações lógicas entre os aspectos substantivos do material empírico, avaliando a coerência da lógica interpretativa em construção e a pertinência e relevância dos dados disponíveis em relação às diversas pistas interpretativas” (idem, 2005: 122).

Após todo este procedimento, surge a última fase: todo o processo de análise e interpretação dos dados se materializa na produção de um texto interpretativo. Segundo Natércio, o texto interpretativo deverá responder cabalmente às questões de pesquisa e estar articulado com o enquadramento teórico e conceptual presente no estudo investigativo (Natércio, 2005: 122-123).

### **3.3 - Análise das entrevistas e interpretação dos resultados**

Todas as entrevistas foram analisadas de acordo com os quatro eixos de análise investigativa: vertente pessoal da avaliação (E1); vertente pessoal/pedagógica da avaliação (E2); vertente organizacional da avaliação (E3); vertente de “construção de sentidos” da avaliação (E4).

Para cada eixo de análise foram criadas categorias, estas divididas em dimensões e para cada uma delas são formulados os respectivos indicadores (Quadro 24).

É de referir que as entrevistas após terem sido transcritas para suporte de papel e lidas de forma a recolher informação pertinente relativamente às nossas questões investigativas, foram codificadas (através da coloração do texto) de acordo com as dimensões definidas para cada eixo de análise e apresentando também a respectiva codificação.

Na fase seguinte toda esta análise foi registada na matriz resumo da análise de conteúdo das entrevistas (Quadro 25) e seguidamente procedeu-se à sua articulação com o Quadro 24 no sentido de redigir a interpretação final dos dados.

A título exemplificativo, apresentamos o processo de análise de conteúdo para a entrevista 1 (Anexo IV).

Apresenta-se de seguida a análise das entrevistas e interpretação dos seus resultados, por eixo de análise (E1; E2; E3; E4).

### 3.3.1 – Vertente pessoal da Avaliação (Eixo 1)

O eixo em estudo foi analisado de acordo com as atitudes que os professores apresentam relativamente aos possíveis contributos da AE a nível pessoal. Foram definidas três dimensões de análise (cognitiva, afectiva e disposição para agir), associando a cada uma delas os indicadores de trabalho investigativo.

Verificamos que a quase totalidade dos entrevistados consideram que houve tempo para a direcção e os professores se prepararem para a visita da IGE, mas esse trabalho foi realizado essencialmente pelos actores educativos que iriam estar nos painéis. Esses tentaram trocar ideias e opiniões sobre todo o processo com os pares, pois sentiam que a maioria dos colegas se pôs à parte na preparação da visita.

- Eu penso que houve tempo... se houvesse um pouco mais de tempo também seria útil no sentido de aprofundar mais a reflexão sobre a avaliação e os documentos...mas, em termos globais penso que foi suficiente... (Entrevista 7) – E1C1D1I1
- Os professores tiveram algum, não terá sido demasiado (...). No entanto, e tal como acontece em outras situações há uma minoria que faz o “trabalho de casa” e outros estão pacificamente à espera que tudo se resolva...A reflexão é fruto da reflexão/trabalho de uma minoria de professores. (Entrevista 1) – E1C1D1I1
- (...) Relativamente aos professores o tempo foi relativo...foi-nos comunicado que iríamos estar num painel e depois cada um tentou preparar-se da melhor forma...principalmente falando com os outros professores que também iam. (Entrevista 3) – E1C1D1I1

Todos consideram que o clima relacional na escola não se alterou nem se modificou a forma de estar da grande maioria dos professores. As preocupações, a existirem, seriam dos que iriam estar nos painéis e esses apresentaram uma atitude aparentemente serena perante a escola (apenas falavam com os pares e pessoas mais próximas).

- Não mudou a forma de estar dos professores. Acho que já perceberam e têm a noção que a organização escola tem que ser avaliada e inspeccionada. Logo a presença da IGE seria mais um momento avaliativo. Poderiam pontualmente mostrar alguma preocupação em conversas restritas, mas não mudou o clima. (Entrevista 1) – E1C1D2I2
- Penso que as pessoas tiveram atitudes diferentes...umas acharam que não tinham nada a ver com o assunto, pois não iriam estar no painel...outras colaboraram na análise dos documentos a apresentar, mas não ficaram nervosas pois não eram as “visadas”... e as que estavam envolvidas...demonstravam alguma preocupação em se documentarem... (Entrevista 4) – E1C1D2I2

Os entrevistados, na sua maioria, referem que quando souberam que tinham sido convocados para estarem presentes nos painéis da IGE sentiram algum receio. Em alguns casos até existiu uma certa dificuldade, pois seria uma experiência nova na sua actividade profissional. De seguida, a organização tentou envolver/implicar toda a comunidade educativa na preparação dessa visita. No entanto, a maior parte do trabalho de preparação foi realizado essencialmente por parte dos coordenadores, líderes intermédios e professores que iriam estar nos painéis.

- Dificuldade...não...penso que não...sei que a escola trabalha bem, e só iria dizer o que se passa...não há nada a esconder...passamos a vida a reflectir e produzir documentos...logo fazemos o nosso melhor...receio...algum, pois eram pessoas estranhas à escola e não sabia o que me iriam perguntar e de que forma...receio de não perceber as questões, receio de me tentarem “pregar a rasteira”.... (Entrevista 10) – E1C1D1I3
- Algum receio...claro...Era a inspecção que ia estar presente...queria dar o meu melhor e de forma rigorosa e criteriosa. Dificuldade...não, pois tinha consciência que de uma forma geral era conhecedor de todas as informações e modos de proceder do órgão/estrutura que ia representar. (Entrevista 4) – E1C1D1I3
- As pessoas que integravam os painéis foram nomeadas e portanto os outros sentiram... (pausa...) algum “alívio” porque não eram eles...assim, não se envolveram nem se implicaram como poderiam e deveriam...Muitos professores “passaram ao lado” pois não tinham acento nos painéis. Penso que em alguns painéis as pessoas deveriam ser votadas entre os pares...mas era a primeira vez... logo o desconhecimento e indiferença venceram...”quem lá estiver que faça o trabalho de casa”, muitos professores colocaram-se de fora/à parte...não é comigo. (Entrevista 2) – E1C1D2I1
- Sim...não sei bem...uma coisa é certa, se não participaram e não se envolveram é porque não quiseram. Foram agendadas reuniões para reflectir sobre o processo de avaliação externa, mas muito do pessoal, os de sempre... não ligaram...talvez pensassem, que façam e trabalhem os que lá vão...mas os que se envolvem sempre também o fizeram desta vez...mesmo sem estarem nos painéis...e nós sabemos quem são. (Entrevista 10) – E1C1D2I1
- (...)a maioria teve uma atitude de passividade e alheamento... a ideia era: “...que se prepare quem tem que lá estar...quem vai representar a escola... este “jogo” não é comigo...”. (Entrevista 8) – E1C1D2I1

Os professores consideram que a composição dos painéis foi garante de qualidade. A liderança foi quem procedeu à sua nomeação, mas alguns professores põem em causa este procedimento.

- Penso que sim. Alguns estavam já definidos pela IGE...nos outros houve a preocupação da direcção de nomear as pessoas, logo houve a garantia de serem os melhores...os que conhecem melhor a escola e as suas práticas.... (Entrevista 5) – E1C1D1I4
- Sim...Apesar de as pessoas terem sido nomeadas, senti que houve a preocupação, por parte da liderança, de escolher as pessoas que poderiam representar melhor a escola, sentem a escola... porque a conheciam melhor, porque desenvolvem tarefas a nível de elaboração de documentos, etc. No entanto penso que as pessoas deveriam ter sido votadas entre os pares...daria uma imagem mais fidedigna do que acontece na organização... (Entrevista9) – E1C1D1I4
- (...) a selecção...bem...foi por nomeação logo houve a preocupação de escolher os melhores, ou aqueles que sabemos como pensam...Na minha opinião deveriam ser escolhidos pelos pares pois assim teríamos a garantia que estariam presentes os vários “sentir” da escola...podia haver um misto...uns nomeados e outros eleitos, assim fazia-se ouvir as várias vozes e pareceres...se eles existem... (Entrevista7) – E1C1D1I4

A grande maioria refere que não teve dificuldade em estar presente nos painéis. No entanto, quase todos sentiram algum receio essencialmente pelo desconhecido, pelo que poderia ser perguntado, pela suposição de não estarem à altura da tarefa de representarem os colegas e a escola.

- As maiores dificuldades foram com o tipo de perguntas...o perceber o que as mesmas pretendiam dizer... Algum receio...sim...a nível pessoal...de estar à altura da responsabilidade em mim depositada. (Entrevista 4) – E1C1D3
- (...) o receio foi de não perceber as questões...não dizer no momento tudo o que era importante...e representativo da escola...receio de não poder mostrar o que realmente de bom acontece na escola. (Entrevista 9) – E1C1D3
- Durante o painel não tive propriamente grandes dificuldades...o maior problema foi mesmo a ansiedade e o receio que tive antes do início do painel...estava a representar a minha escola...não a queria deixar mal vista... (Entrevista 6) – E1C1D3

É referido, por quase todos, que os painéis eram representativos da organização e tiveram a preocupação de espelhar a realidade da escola e a sua actividade diária de



forma rigorosa, autêntica e frontal. Para esta situação contribuiu de forma inequívoca a postura profissional e ética da equipa de inspectores.

➤ Os professores tiveram a preocupação de falar claramente da nossa realidade e das nossas práticas...até porque acho que trabalhamos bem e com a preocupação de articular formas de agir e de uniformizar procedimentos entre todos os departamentos...Não tínhamos nada a esconder... (Entrevista 5) - E1C1D1I2

➤ As pessoas relataram a realidade e falaram de forma aberta e com a preocupação de espelhar a realidade. ... (Entrevista 3) - E1C1D1I2

➤ As nossas intervenções foram muito verdadeiras e com a preocupação de relatar a realidade da escola. Fomos muito genuínos, tivemos a preocupação de dar a imagem da escola que ela realmente tem, não usámos artifícios...(Entrevista 9) - E1C1D1I2

➤ Não estava à espera que nos colocassem à-vontade...e foi muito importante a primeira abordagem...tentaram desmistificar a carga pesada e “punitiva” da IGE...mas atenção...foram muito profissionais e objectivos nas questões...queriam perceber como funcionávamos...ficou claro...e levaram à reflexão no próprio painel... (Entrevista 8) - E1C1D2I3

➤ (...) tiveram o cuidado de tentar eliminar alguma tensão criando um clima de descontração inicial...até me lembro que contaram uma anedota: “sabem qual é a semelhança entre os inspectores e as nuvens? É que quando se vão embora vem o bom tempo”. Talvez tivessem notado que como o painel tinha uma constituição muito heterogénea e nem todos eram professores, devem ter notado no rosto de alguns alguma ansiedade...assim, foram inteligentes... (Entrevista 6) - E1C1D2I3

Segundo Guerra (2002), independentemente da origem da iniciativa da avaliação, esta deverá ser apresentada, analisada e discutida com os membros da comunidade educativa, no sentido de ultrapassar a possível desmotivação individual e potencializar a sua capacidade transformadora. “A ausência de negociação inicial dificulta o desenvolvimento da avaliação” (Guerra, 2002: 277). O mesmo autor refere que “o interesse da avaliação reside no facto de, através dela, se potenciar a melhoria das escolas” (Guerra, 2003a: 36). Assim, os professores deverão sentir-se implicados no processo avaliativo, reconhecerem que este poderá ser um contributo pessoal para mudança e inovação para promoverem “uma cultura de melhoria contínua” (Lima, 2008: 292). Caso não compreendam o seu sentido, poderão surgir “resistências” individuais pelo facto de que “os professores sentem medo pois não sabem o que é que se espera deles (...) temem pela sua imagem, uma vez que a avaliação é realizada por agentes externos dotados de força hierárquica” (Guerra, 2003a: 25).

No caso dos nossos entrevistados, e tal como referido anteriormente, verificou-se que os professores que constituíram os painéis tiveram a preocupação de se prepararem com os pares e espelharem a realidade da organização, pois consideram que deveria ser essa a sua função e atitude. Segundo Guerra (2002), a reflexão sobre o funcionamento da escola como unidade de planificação, intervenção, avaliação e mudança, levará a encará-la como um espaço com interesses comuns e êxito colectivo e nesse sentido “gerar condições para o compromisso dos professores, para o entusiasmo pela melhoria, para o desejo de aperfeiçoamento, é um modo de viabilizar a avaliação” (Guerra, 2002: 290). O mesmo autor refere que os professores encontram na avaliação

um excelente modo de aperfeiçoamento e de melhoria, desde que lhe reconheçam utilidade e fiabilidade pois a finalidade última da avaliação e a origem da sua exigência é colocá-la ao serviço dos valores educativos e das pessoas que mais dela necessitam (Guerra, 2002: 271).

Segundo Lima (2008: 325), nem sempre os avaliadores externos conseguem captar a verdadeira realidade das escolas pois os seus membros (responsáveis directivos, professores e alunos) adoptam comportamentos artificiais, transmitindo assim uma ideia distorcida e pouco real do que é na realidade a instituição. No entanto consideramos que no caso do Agrupamento em estudo os professores que constituíram os painéis não adoptaram este tipo de atitude pois reconhecem/validam o papel da AE como contributo para a melhoria e mudança da organização “ajudar as escolas a manterem as suas qualidades e a melhorarem-nas, através da auto-reflexão crítica” (Lima, 2008: 326).

Para esta atitude e comportamento perante a AE pela IGE muito contribuiu a atitude profissional e ética dos inspectores e a sua capacidade de comunicação, pois segundo Guerra (2003 a), a avaliação para além de uma tarefa técnica é também um fenómeno ético e político, logo a formação e conhecimentos dos inspectores no domínio da avaliação não afecta apenas a dimensão funcional, mas também determina as vertentes moral e política da avaliação (Guerra, 2003a : 28). Segundo o mesmo autor, “a questão principal não é manusear com precisão instrumentos de medida, mas sim dirigir um processo complexo que contribua para a melhoria da instituição e dos profissionais que nela trabalham” (idem, 2003a: 28).

### **3.3.2 – Vertente pessoal/pedagógica da Avaliação (Eixo2)**

Este eixo de investigação foi analisado de acordo com as expectativas que os professores apresentam relativamente ao poder de mudança e melhoria das aprendizagens que a AE poderá desencadear (duas dimensões de análise).

Assim, todos os entrevistados referem que a AE deve contribuir para o crescimento profissional e melhoria das práticas lectivas, mas consideram que nestas áreas há muito a fazer e o processo está aquém do desejado. Alguns salientam o facto de a eficácia desta vertente pedagógica da avaliação depender muito de como os professores encaram, validam e operacionalizam a informação da AE a nível individual.

Para este processo se tornar visível e profícuo é necessário tempo, alteração de mentalidades e necessidade que todos os professores e cada um deles reconheçam e validem o carácter formativo da AE.

A escola é feita de alunos e para os alunos logo toda a sua acção deverá ser desenvolvida no sentido de melhorar o sucesso educativo dos discentes o que passará pela melhoria da sua acção pedagógica e serviço educativo prestado.

Assim, o relatório da AE, ao analisar e avaliar a organização (indicando também os seus pontos fortes e fracos) estará a ajudar a escola a se auto-analisar e auto-regular bem como a potencializar o seu processo de crescimento e de melhoria. Caberá aos professores sentirem essa “necessidade” de crescimento pessoal e pedagógico.

➤ (...) deve ser essa uma das principais preocupações dos professores... Saber aproveitar este olhar externo e desenvolver a escola...a escola só funciona bem se nós professores melhorarmos as nossas práticas...isso é fundamental...o nosso empenho dentro da sala de aula é fundamental...(entrevista 9) – E2C2D1

➤ se houver supervisão das práticas lectivas, como apontava a IGE, existiriam grupos de trabalho/acompanhamento formados que poderiam promover a melhoria. Existiria o visionamento de aulas (como forma de ajudar a analisar o que está bem e o que pode ser melhorado) e depois reuniões formais de análise/reflexão/acompanhamento/reestruturação das práticas lectivas. Aí sim, a melhoria surgia naturalmente Seria uma mais-valia para que todos os professores se sentissem e percebessem os efeitos/benefícios da supervisão pedagógica. (entrevista 2) – E2C2D1

➤ Ao apontar os pontos fracos está indirectamente a dizer onde os professores têm que melhorar, pois os professores são parte integrante da organização e as suas práticas também podem melhorar...para ultrapassar as nossas falhas temos também que melhorar as práticas lectivas. (entrevista 3) – E2C2D1

➤ (...) deve desenvolver estratégias e desencadear processos que levem à melhoria dos resultados e qualidade das aprendizagens, logo a AE terá que contribuir para a melhoria das práticas lectivas .(entrevista 8) – E2C2D2

➤ (...) quando questionam como se monitoriza: a prática lectiva dos professores; a aplicação dos instrumentos de avaliação; entre outras... Há questões que os inspectores colocam, por vezes pequenos aspectos, que nos levam a reflectir e a pensar, ao responder, que podemos melhorar e fazer de outra forma, leva-nos a reflectir. (entrevista 1) – E2C2D2

➤ Pois ao diagnosticar os nossos pontos fracos, está indirectamente a dizer o que está mal e assim...será necessário criar novas dinâmicas e outra maneira de agir dentro da sala de aula, no sentido de melhorar o rendimento escolar dos alunos....Os professores fazem a escola juntamente com os alunos...se esta precisa de melhorar, também os professores necessitam de melhorar e essa mudança passará também pela melhoria das suas práticas lectivas...sem dúvida... (entrevista 5) – E2C2D2

De acordo com os princípios orientadores da IGE, a AE tem, entre outros objectivos, “fomentar nas escolas uma interpretação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados “ através da avaliação do domínio: “prestação do serviço educativo” (Avaliação Externa das Escolas, 2010-2011 pela IGE).

Assim, a AE pela IGE deverá ter a função de “acompanhar e avaliar” as escolas contribuindo para a sua auto-regulação e melhoria da educação, “entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares” (CNE, 2008: 4).

O sucesso desta vertente avaliativa (Vertente pessoal/pedagógica da Avaliação) dependerá em grande parte de como os professores percebem o seu contributo e

importância formativa “a avaliação não dá, a cada professor, indicações concretas sobre a sua prática. No entanto, disponibilizam dados que podem servir para a compreensão, o debate e a mudança” (Guerra, 2003a: 64). O mesmo autor (2002), refere que os professores deverão encarar a avaliação como um excelente modo de aperfeiçoamento individual e que poderá potencializar a melhoria/qualidade da prática que se realiza na escola “a reflexão que pressupõe o juízo fundamentado leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas e permite a modificação dos modelos de comportamento, das atitudes e das concepções que sobre ela se têm” (idem, 2002: 271).

Segundo Lima (2008), a opinião e o sentir dos professores, o modo como ensinam e dão sentido ao seu mundo profissional é determinante para compreender e tornar a escola mais eficaz (Lima, 2008: 397). Assim, segundo Guerra (2003a), a avaliação deve converter-se num fórum de debate que potencialize a melhoria das práticas lectivas e a qualidade do serviço educativo prestado o que pressupõe por parte dos seus agentes educativos uma “atitude dialogante que dá lugar ao debate sobre o sentido das práticas e a sua melhoria. Questionar a prática, reflectir sobre ela, e chegar a compreendê-la é o caminho mais seguro para a melhoria” (Guerra, 2003a: 20).

Por último, e tal como refere a nossa amostra, existe ainda um longo caminho a percorrer nesta vertente pessoal/pedagógica, mas é dito de forma explícita que a supervisão pedagógica e observação de aulas está muito aquém do pretendido. A este propósito o relatório do CNE (2008: 11), refere que: “No âmbito do processo de avaliação deveria assumir outra relevância a observação de aulas. É na sala de aula que se vive o essencial do processo educativo (...)”. Como esta situação não é contemplada no actual quadro de visitas da IGE às escolas, sugere que “(...) as escolas implementem um sistema de supervisão cooperativa das aulas e mantenham obrigatoriamente um registo formal dos resultados” (idem, 2008: 11). Fica a reflexão...

### **3.3.3 – Vertente organizacional da Avaliação (Eixo 3)**

No sentido de investigar este eixo de análise, foram criadas três dimensões de investigação tendo por base o “uso” e “validade” que a organização deu ao relatório de AE, a saber: avaliação, papel/uso do relatório e contributos para a mudança, associando a cada uma delas os indicadores de trabalho investigativo.

Verificou-se que todos os entrevistados consideram que a avaliação pela IGE foi justa e espelhou a realidade da organização. No entanto, existe uma minoria de

professores que referem que a atribuição de Muito Bom à liderança é excessiva, pois consideram que existe liderança forte e determinada mas pouco próxima dos professores.

Apenas uma pequena percentagem de professores pensou nos benefícios pessoais da avaliação e verbalizam que o desafio futuro é fazer ainda mais e melhor, e nesse sentido há que trabalhar de forma articulada e em busca da melhoria.

➤ Pareceu-me justa no global, pois os pontos fortes do Agrupamento foram reconhecidos e os pontos fracos foram objectivamente identificados. (entrevista 6) – E3C3D1I1

➤ (...) positiva, tive a preocupação de a comparar posteriormente com a do concelho e com a do distrito e ainda fiquei mais contente. Acho que reflecte o trabalho empenhado e articulado que se desenvolve na escola. (entrevista 5) – E3C3D1I1

➤ (...) penso que a classificação no domínio da Liderança...é um pouco excessiva...Há liderança...e muito determinada, mas pouco próxima dos professores...falta a parte da humanização e de auscultação de opiniões...mas a máquina escola funciona muito bem porque, na minha opinião, as lideranças intermédias são muito boas...eficazes e próximas dos professores.... (entrevista 8) – E3C3D1I1

➤ Reagiram muito bem...alguma reflexão... Concordaram com a mesma e regra geral manifestaram o seu agrado...Acharam que foi positiva e retratava e espelhava a organização. (entrevista 4) – E3C3D1I2

➤ (...) no entanto houve aqueles que questionaram logo..."o que é que esta avaliação vai beneficiar a escola? O que é que nós vamos ganhar? (entrevista 8) – E3C3D1I2

➤ Houve duas ou três tomadas de posição... os que ficaram muito contentes porque sentem a escola como sua e trabalham para que esta tenha sucesso, os que referiram..."o que é que isso interessa? Agora ... se calhar até temos que trabalhar mais..." e os outros que perguntaram ... O que é que isso traz de vantagens para os professores? Qual é o seu benefício? No entanto considero que a grande maioria dos professores se situa na primeira atitude/sentimento. (entrevista 9) – E3C3D1I2

No tocante ao papel e uso do relatório de AE, todos referem de forma determinada e segura que a organização teve a preocupação de analisar/reflectir sobre o seu conteúdo e desencadear, a partir do mesmo, um processo estruturado e participativo de mudança e de optimização da prestação do serviço educativo. Para tal, foi determinante a importância que a liderança deu ao seu conteúdo e validade formativa.

➤ Houve preocupação de promover a mudança e melhoria (...) por parte da direcção era notória essa preocupação... era transmitida essa vontade a todas as lideranças intermédias... (entrevista 3) – E3C3D2

➤ Foram feitas reuniões de coordenação e subcoordenação em todos os departamentos curriculares com o objectivo específico de analisar e reflectir sobre as recomendações e orientações presentes no relatório de AE. Posteriormente, com base nessa análise e reflexão foi elaborado um documento final que foi divulgado a todos os docentes. Tal como referi anteriormente, foram elaboradas acções e planos de melhoria para ultrapassar os pontos fracos detectados. (entrevista 6) – E3C3D2

➤ Sim, houve a preocupação por parte da direcção que o relatório fosse dado a conhecer a todos os professores e que este fosse analisado, de forma detalhada e com a mesma profundidade/orientações em todos os departamentos e estruturas intermédias. Depois, todas essas informações foram recolhidas, apresentadas em conselho pedagógico e fornecidas à secção de auto-avaliação da escola. Foram criadas novas estruturas intermédias, novas dinâmicas em algumas secções de trabalho e novos documentos organizativos e de avaliação de alunos... (entrevista 5) – E3C3D2

Na sequência do que foi anteriormente apresentado, constatou-se que a organização soube utilizar o relatório de AE para o seu uso interno e assim o seu

contributo para a mudança (dimensão organizacional e dimensão avaliativa) foi determinante.

A identificação dos pontos fortes e fracos foi de grande utilidade formativa e a partir dos mesmos percebeu-se o sentido e a necessidade de reestruturar os documentos estruturantes da organização e da avaliação dos alunos, bem como produzir grelhas e instrumentos de trabalho para a monitorização e avaliação dos mesmos.

A construção de Planos de Melhoria foi um resultado/consequência deste trabalho interno – percebeu-se o seu sentido, funcionalidade e razão de ser.

➤ (...) os pontos fortes e fracos foram uma excelente base de trabalho... a organização “pegou” neles e tentou potencializar os positivos e melhorar os aspectos negativos... todo o processo de AE foi um “abre olhos” para a escola...sem dúvida... (entrevista 9) – E3C3D3I1

➤ Sim. Houve preocupação de promover a mudança e melhoria. O plano de acção foi construído tendo por base também o que constava do relatório. Por parte da direcção era notória essa preocupação... era transmitida essa vontade a todas as lideranças intermédias...(entrevista 3) – E3C3D3I1

➤ (...) são monitorizados (PEA e PAA) através de grelhas iguais para todos os departamentos e avaliados de forma abrangente e quantitativa, através de grelhas criadas para o efeito...Há uniformidade de procedimentos...(entrevista 7) – E3C3D3I1

➤ (...) O PEA e PAA foram reestruturados, surgiram com um novo aspecto e forma e...começaram a ser avaliadas as suas acções por grelhas construídas para o efeito ...além disso começaram a ser avaliados também quantitativamente e ouvindo/registando a opinião de todos os intervenientes... (pais, alunos, professores, dinamizadores, etc...). Todos avaliam utilizando os mesmos documentos – mais uma vez uniformização de procedimentos...(entrevista 8) – E3C3D3I1

➤ A partir da presença da IGE é que foram criados os Planos de Melhoria...até aí penso que eram desconhecidos da grande maioria...alguns sabiam que existiam, mas nunca tinham pensado neles nem como se construía...perceberam o seu sentido e necessidade... (entrevista 5) – E3C3D3I1

➤ Hoje até existe uma equipa que faz a avaliação destes documentos...começaram a ser avaliados de forma rigorosa, com os mesmos instrumentos e por todos os implicados... Outra vertente bastante melhorada foi a divulgação dos mesmos...o seu conhecimento e necessidade de reflexão por parte da comunidade educativa... A direcção teve a preocupação de promover a sua divulgação e participação nos mesmos. (entrevista 9) – E3C3D3I1

➤ Relativamente às aprendizagens foram implementados o teste diagnóstico e teste global no final do ano, fazendo a análise da evolução pedagógica dos alunos. (entrevista 3) – E3C3D3I2

➤ Sim...foi um grande salto de qualidade... foram criadas folhas de Excel iguais para todas as disciplinas, que depois foram adaptadas aos pesos que cada uma estipulou para as várias competências/domínios de aprendizagem...Todos avaliam utilizando os mesmos documentos – mais uma vez uniformização de procedimentos... (entrevista 8) – E3C3D3I2

➤ (...) Ao nível das práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos, passou a existir uma maior uniformidade pois melhorou a partilha de materiais e de metodologias entre docentes, nalguns grupos até possuem tempos comuns para esse efeito...é pena, é só ser para as chamadas “disciplinas prioritárias”... e as outras? (entrevista 6) – E3C3D3I2

Segundo o relatório do CNE (2005: 3), “a avaliação é instrumental, não substitui o debate sobre a escola, antes deve ser um instrumento para suportar e qualificar esse debate”. Assim, e tal como a nossa amostra refere de forma unânime, houve preocupação por parte da liderança e da organização no seu todo, de utilizar o relatório de AE pela IGE como uma “ferramenta” de trabalho e potencializar o seu carácter formativo “uma avaliação que tem como finalidade essencial o melhoramento da prática educativa através da discussão, da compreensão e da tomada racional de decisões”

(Guerra, 2002: 274). Segundo Madureira (2004), a avaliação poderá ser um forte contributo para motivar os vários agentes educativos, criar-lhes expectativas, ultrapassar problemas, gerir recursos materiais e humanos dentro da organização educativa pelo que os professores deverão sentir que “a avaliação deve pressupor uma transparência e uma imparcialidade” (idem, 2004: 33).

Foi esse o grande desafio potencializado dentro do Agrupamento em estudo – utilizar o relatório de AE e, com base no seu conteúdo, desencadear dentro da organização mecanismos e procedimentos que levassem à mudança e melhoria desta, organização, sendo todo o processo supervisionado e acompanhado pela liderança. Como refere Formosinho (2000: 127-128), a liderança em contexto escolar deverá ter em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores e ter abertura para trabalhar no terreno com os agentes educativos pois o que interessa é “discutir como podem as pessoas em contextos escolares ajudarem-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam nelas a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas” (idem: 2000: 128).

Segundo Guerra (2003a: 50-51), a avaliação tem que estar ao serviço da melhoria da prática educativa e nesse sentido é necessário questionar a atitude e abertura dos professores (as suas reticências, o seu espírito colaborativo, a sua disposição para a mudança, entre outras) para o processo de mudança e de melhoria. “A negociação de relatórios é a pedra angular da avaliação, porque permite que se conheça com clareza e rigor tudo quanto sucede e porquê. Deste conhecimento, podem surgir as decisões de mudança” (idem, 2003a: 51).

### **3.3.4 – Vertente de “construção de sentidos” da Avaliação (Eixo 4)**

Através deste eixo de análise de investigação, pretende-se analisar os possíveis contributos da AE para o desenvolvimento do processo de Auto-Avaliação do Agrupamento e mudanças dentro da organização. Assim, este eixo foi “trabalhado” segundo duas categorias de análise: mudanças na organização e potencialidades da AE. Para cada categoria foram definidas dimensões e indicadores de análise (Quadro 24).

Os resultados obtidos permitem inferir que todos os entrevistados consideram que o processo de AE foi validado pela liderança e contribuiu de forma determinante para a melhoria e mudança da organização.

O seu contributo fez-se sentir de forma inquestionável ao nível de reorganização/produção de documentos estruturantes da organização (forma e conteúdo), reformulação e (ou) criação de estruturas intermédias e no processo de avaliação de alunos.

A liderança teve a preocupação de fazer sentir esta “necessidade” às lideranças intermédias e estas desenvolveram um trabalho rigoroso, participado e de qualidade com os seus pares. Mais uma vez foi referido pelos entrevistados que existem ainda alguns professores que se colocam à parte em todo o processo, demonstrando uma atitude passiva. No entanto, não são “forças vivas de oposição” e operacionalizam os documentos produzidos pelos colegas sem “grandes resistências”.

Os alunos, não se envolveram no processo, ficando muito aquém do desejado a sua participação e envolvimento.

- As mudanças foram ao nível da criação de documentos de trabalho e de avaliação das aprendizagens dos alunos o mais universais possível. (entrevista 1) – E4C4D1I1
- Sim, (respondeu sem hesitação). Alguns segundos de reflexão... Mudanças fundamentalmente nos documentos organizadores (PE, PAA e AA do Agrupamento), concretizadas em: alterações na forma, sistema de avaliação dos documentos (ouvir todos os agentes educativos, pais, alunos, prof, etc) e divulgação destes dados/dar a conhecer... (entrevista 2) – E4C4D1I1
- A direcção teve a preocupação de articular com os coordenadores todo o processo e levá-los a produzir, com o envolvimento dos professores que coordenavam, documentos abrangentes e iguais, nos seus princípios, para todo o Agrupamento. (entrevista 3) – E4C4D1I2
- Houve de tudo, como sempre... os que se envolvem e trabalham sempre (grande maioria) e aqueles que estão no seu canto e “vão na onda”...mas também não são focos de resistência... depois expliquem o que querem e como se faz... (entrevista 8) – E4C4D1I3
- Os professores regra geral fizeram o que lhes mandavam...alguns não se envolveram de forma activa...mas como sabem que na escola tem-se que fazer e produzir...não têm grande margem de manobra...há que produzir...tem que ser...e lá vão por colagem ou arrastamento...Claro que há lideranças intermédias muito fortes e os coordenadores e subcoordenadores são muito activos e empenhados...logo a máquina escola funciona...(entrevista 4) – E4C4D1I3
- Os alunos acho que não usufruíram muito dessas alterações, o que no meu ponto de vista é mau...mas também reconheço que são processos complexos e que não mudam de um dia para o outro...Muitas vezes essas alterações vão-se reflectir num período mais extenso...não sei...vamos ver...espero que se comece a reflectir... (entrevista 7) – E4C4D1I4

Todos os entrevistados referem que as melhorias foram evidentes e estruturantes a nível **meso**, verbalizando que houve por parte da organização a preocupação na uniformização de métodos e procedimentos. A nível de exemplificação referem a criação: grelhas Excel para a avaliação dos alunos; metas quantitativas para o triénio; criação do Plano de Inglês e Plano de Português; revitalização da secção de Articulação Curricular; criação de tempos comuns no 2º ciclo (Língua Portuguesa e Matemática); PCT com outra estrutura e articulação com o PEA.

A nível **micro**, a grande maioria, refere que existem algumas mudanças mas muito aquém do desejado. É a grande área a trabalhar, afirmando que deveria ser, no entender de todos, a vertente mais trabalhada e potencializada.



Referem que melhorou a partilha de experiências e de materiais, principalmente naquelas disciplinas que possuem tempos comuns, mas a nível de supervisão da prática lectiva, em contexto de sala de aula, muito pouco se fez, referindo que é necessário proceder à alteração de mentalidades e reconhecimento da sua importância pelos professores.

A nível de envolvimento e “papel” dos alunos mais uma vez referem que ficou aquém do desejado. O seu envolvimento foi essencialmente na monitorização do processo de auto-avaliação (com nova estrutura e aplicação universal para todas as disciplinas).

➤ As mudanças foram na reorganização dos documentos estruturantes da organização, no processo de avaliação dos alunos, na reorganização e revitalização de algumas estruturas intermédias no sentido de ultrapassar os pontos fracos presentes no relatório de AE. (entrevista 9) – E4C4D2

➤ Sim, tal como referi anteriormente... A escola reorganizou-se...sentiu-se a vontade de mudar e de a tornar mais eficaz. Como referi os documentos e estruturas intermédias sofreram alteração ... foram criadas metas quantitativas para três anos e é analisado, o seu cumprimento em Conselho Pedagógico, reuniões de coordenação e subcoordenação e nos projectos curriculares de turma (são aferidas para cada turma e apresentadas na forma de tabela). (entrevista 4) – E4C4D2

➤ (...) a monitorização do processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva de supervisão não se fez nem se faz...e era, penso eu, referida no relatório. (entrevista 2) – E4C4D3

➤ (...) tudo com os professores a trabalhar fora da sala de aula... em sala de aula... penso que não houve alteração da atitude dos alunos... está muito aquém do que deveria ser... admito e sou também responsável por isso... Só o processo de auto-avaliação é que foi uniformizado e dado relevo... (entrevista 8) - E4C4D3

Relativamente ao processo de Auto-Avaliação, todos os professores referem que o processo foi reestruturado e articulado com as recomendações da AE. A indicação dos pontos fortes e fracos pela AE foram determinantes para o processo de auto-avaliação – “construção de sentidos”. Todos afirmam que a liderança trabalhou e tentou envolver os agentes educativos na reorganização e revitalização deste documento interno. Houve também a preocupação de auscultar e trabalhar com toda a comunidade educativa – processo participado.

Assim, o relatório surgiu com outro rigor, começou a avaliar outros domínios, apresenta outra abrangência de dados e informações (regista os pontos fortes e fracos da organização) e nova visibilidade.

Desencadeou processos de mudança e melhoria: construção de planos de acção e de melhoria, os quais são acompanhados e avaliados.

➤ Houve a preocupação de analisar e articular os resultados/necessidades internas da escola com as recomendações existentes no relatório da IGE. (entrevista 3) – E4C5D1I1

➤ O processo de auto-avaliação foi reestruturado e a equipa também...surgiu com outro dinamismo e visibilidade... (entrevista 5) – E4C5D1I1

➤ Sim, houve uma melhoria muito significativa. Foi fundamental para a reformulação do próprio processo de auto-avaliação. Está construído de outra forma, avalia novos domínios, considerados pertinentes para o desenvolvimento da organização e que estavam

contemplados no relatório da IGE. Houve a preocupação, após a presença da IGE, que o processo de auto-avaliação fosse mais participativo e auscultasse outros parceiros educativos (aplicação de inquéritos a pais, alunos, professores e funcionários). (entrevista 1) – E4C5D1I1

➤ (...)eu fiz parte deste grupo antes de vir a IGE e não tinha nada a ver...reuníamos apenas uma vez por período e o objectivo era apenas a construção de um “pseudo “ relatório no final de ano...muito simples e com a análise dos resultados académicos dos alunos...depois foi melhorando, de ano para ano...mas o grande salto de qualidade foi após a presença da IGE...sem dúvida...(entrevista 6) – E4C5D1I2

➤ Os planos de melhoria só se falou deles a partir da AE...até aí, ninguém falava neles e na sua necessidade. (entrevista 7) – E4C8D1I2

Por último todos os entrevistados consideram que a AE só terá sentido e validade pedagógica se for capaz de promover processos de mudança educativa e de inovação nas organizações escolares. Nesse sentido, referem que o sucesso formativo da avaliação e o crescimento organizacional dependem de como as lideranças e organizações escolares interpretam, validam e operacionalizam o relatório da AE pela IGE.

➤ Penso que as duas (Avaliação Externa e Interna) se complementam...a AE é uma análise “crítica” de alguém que está fora da organização...a avaliação interna deverá espelhar a realidade e o “sentir” da escola pelos seus profissionais diários...nesta segunda situação, pode haver falhas, emotividade e alguma subjectividade...assim, as duas devem ser articuladas no sentido de potencializar a mudança e melhoria da escola... (entrevista 3) – E4C5D2

➤ (...) os docentes vejam neste organismo capacidade para acompanhar e controlar com equidade e justiça o processo educativo e não vejam no mesmo, fundamentalmente, uma atitude punitiva e excessivamente controladora e burocrática... (entrevista 6) – E4C5D2

➤ (...) Nós que estamos dentro da instituição muitas vezes não nos apercebemos de determinados aspectos e até falhas...assim, um olhar externo, profissional e sem carga emotiva é fundamental e determinante...

No entanto as instituições também deverão ter abertura para saber analisar e interpretar esses dados objectivos da IGE...numa perspectiva de mudança e melhoria da organização...se os professores e a liderança não tiverem esta atitude de quererem inovar, querer melhorar, querer ser mais eficaz...o relatório será mais um relatório e perderá o seu efeito prioritário...contribuir para a melhoria... (entrevista 7) – E4C5D2

Como refere o relatório do CNE (2008), o simples fornecimento às escolas de um diagnóstico externo dos seus problemas não parece potencializar o esforço que é pedido aos intervenientes no processo de avaliação: avaliados e avaliadores. Nesse sentido, deverão ser desenvolvidos processos articulados e contextualizados de avaliação (avaliação externa – auto-avaliação). Através da leitura do relatório do CNE (2010b: 6), sobre a AE observa-se que “o impacto da avaliação externa das escolas tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correcção de situações problemáticas detectadas. Nesse contexto, o desenvolvimento dos processos de auto-avaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável”.

Segundo Guerra (2003a), através da compreensão que decorre da avaliação podem-se tomar decisões que permitam melhorar a prática e transformem a dinâmica da

escola. No entanto, e como afirma o autor, “é muito provável que, uma vez conhecido o relatório, surjam objecções e reparos de vária índole” (idem, 2003a: 35). Nesse sentido, as lideranças e a organização no seu todo, têm que perceber e “sentir” o contributo da avaliação e trabalhar em prol da mudança e melhoria da organização, como foi vivenciado no Agrupamento em estudo.

Segundo alguns autores (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 13), na área da avaliação de escolas o elemento essencial da avaliação formativa é o *feedback* que esta fornece à organização sobre o seu desempenho. Caberá aos seus actores educativos saber utilizar essa informação em tempo útil e de forma eficaz para a promoção do processo de auto-avaliação. Os mesmos autores referem que numa perspectiva de desenvolvimento da escola, a abordagem avaliativa mais profícua é a da auto-avaliação, devido ao facto de ser “contextualizada, envolve os actores locais e tem a vantagem de, em tempo útil, fornecer informação susceptível de ser mobilizada de imediato para encetar processos de melhoria” (idem, 2003: 33). Referem também que, os resultados da avaliação deverão ser utilizados na construção do “plano de melhoria da escola, de modo a reforçar os pontos fortes e ultrapassar os pontos que se revelam mais fracos” (idem, 2003: 33).

Não se trata de avaliar por avaliar mas saber “reflectir sobre as estratégias da avaliação e estar disponível para as modificar sempre que isso se justifique” (Guerra, 2003a: 36). Assim, e segundo Guerra, a avaliação deverá ser um processo colectivo, bem como potencializar o debate entre todos (de forma lógica e sensata), no sentido de ajudar a organização na formação dos seus profissionais e nas práticas que estes desenvolvem. Toda esta acção “pressupõe uma atitude interrogativa que questiona a prática e uma atitude dialogante que dá lugar ao debate sobre o sentido das práticas e da sua melhoria” (Guerra, 2003a: 20).

Consideramos que estes propósitos foram alcançados na organização em estudo e que os professores conseguiram retirar da avaliação externa o seu carácter formativo e reflectir, eles mesmos, sobre as suas práticas. A partir dessa reflexão foi desenvolvido/monitorizado um processo de mudança e de melhoria. “As decisões de mudança têm que decorrer da compreensão alcançada através da avaliação. A finalidade fundamental da avaliação consiste em conseguir a melhoria da qualidade através do conhecimento que com ela se produz” (Guerra, 2003a: 64).

**Quadro 25:** Matriz resumo da análise de conteúdo das entrevistas realizadas no Agrupamento

Eixos de análise (E <sub>i</sub> )	Campos	(?)	Resumo das respostas dos entrevistados (1º Passo)	Excertos pertinentes de entrevistas (2º Passo)	Inferências globais das respostas (3º passo)
<p>“Receptividade de individual face à Avaliação Externa (AE)”</p> <p><b>Vertente pessoal da avaliação (E1)</b></p>	Percepções	Preparação e implementação da visita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 dos 10 professores referem que a direcção e os professores tiveram, em termos globais, tempo para se prepararem para a visita.</li> <li>• Todos referem que o clima não se alterou. Havia alguma preocupação, mas só dos que estariam nos painéis.</li> <li>• 8 dos 10 professores referem que tiveram receio de integrar o painel, receio do desconhecido, mas só 3 sentiram dificuldade.</li> <li>• 5 dos 10 professores referem que só se implicou quem iria estar no painel, 1 não sabe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, tiveram...Só não se preparou quem não quis... (entrevista 4)</li> <li>• Não mudou a forma de estar dos professores. (...) já perceberam e têm a noção que a organização escola tem que ser avaliada... (entrevista 1)</li> <li>• Apenas iria testemunhar o que se fazia na escola e talvez a percepção que tinha das coisas...logo encarei como mais uma tarefa a desempenhar... (entrevista 7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores consideram que o clima da escola não se alterou com a presença da IGE e que a implicação dos professores na preparação da visita ficou aquém do pretendido. (Guerra, 2002; Guerra, 2003a)</li> <li>• O grande trabalho, envolvimento e preparação foi essencialmente por parte dos professores que iriam estar nos painéis, que transmitiram com rigor e fiabilidade a realidade escolar. (Guerra, 2003a ; Lima, 2008)</li> </ul>
		Fiabilidade da informação transmitida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os 10 professores referem claramente que houve transparência e rigor na informação transmitida.</li> <li>• Houve preocupação de relatar a realidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) as pessoas falaram com clareza e considero que tinham a preocupação de descrever e explicar o que se fazia na organização... (entrevista 8)</li> <li>• (...) sim, houve a preocupação de se ser verdadeiro e transparente...falaram do que sabiam...e quando não tinham conhecimento, também o disseram claramente...(entrevista 4)</li> </ul>	
	Expectativas	Fase à composição e dificuldades da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 dos 10 professores consideram que a composição era a mais indicada (pois foram nomeados, logo escolhidos os que davam mais garantias de validade e de conhecimento da escola), 1 não sabe e 1 discorda, pois acha que deveriam ser sorteados.</li> <li>• As dificuldades no processo foram: envolver os outros professores; receio do desconhecido e do tipo de perguntas; responsabilidade de falar pelos colegas; não representar bem a escola;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) senti que houve a preocupação, por parte da liderança, de escolher as pessoas que poderiam representar melhor a escola, que sentem a escola... (entrevista 9)</li> <li>• (...) deveriam ser escolhidos pelos pares pois assim teríamos a garantia que estariam presentes os vários “sentir” da escola... assim fazia-se ouvir as várias vozes e pareceres...se eles existem... (entrevista 7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores consideram que a composição dos painéis foi garante de qualidade e nesse sentido a liderança procedeu à sua nomeação... alguns põem em causa este procedimento. (Guerra, 2002 ; Lima, 2008)</li> <li>• Todos consideram muito positiva a atitude dos inspectores e que esta contribuiu para a transparência do processo. (Guerra, 2003a)</li> </ul>
		Fase à atitude da IGE (painel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os 10 professores referem que foi positiva.</li> <li>• Consideraram que houve a preocupação de desmistificar a sua carga punitiva e fiscalizadora.</li> <li>• Classificam a sua atitude bastante profissional e com a preocupação de perceber como a organização funcionava.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muito correcta e profissional. Devido à forma como se dirigiam ao painel, sem críticas e de forma a terem apenas respostas e não tentar “enviudar” ou confundir as pessoas. (entrev 3)</li> <li>• Foram pessoas francas e que estavam ali para desempenhar o seu trabalho e sem subterfúgios (entrevista 1)</li> </ul>	

Eixos de análise (E <sub>i</sub> )	Campos	(?)	Resumo das respostas dos entrevistados (1º Passo)	Excertos pertinentes de entrevistas (2º Passo)	Inferências globais das respostas (3º passo)
<p>“Possíveis contributos da AE para a melhoria das práticas lectivas e crescimento profissional”</p> <p><b>Vertente pessoal/pedagógica da avaliação (E2)</b></p>	<p><b>Contributos pessoais da AE</b></p>	<p>Função Pedagógica</p>	<p>Crescimento profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os 10 professores referem que a AE deve contribuir para o seu crescimento profissional.</li> <li>• Referem de a eficácia desta função pedagógica depende muito de como os professores encaram e validam a informação da AE.</li> <li>• Consideram também que há muito a fazer neste campo (a nível pessoal e a nível institucional).</li> <li>• Regra geral as escolas não têm investido/potencializado a vertente de crescimento profissional.</li> </ul>	<p>(...) deve ser essa uma das principais preocupações dos professores... Saber aproveitar este olhar externo e desenvolver a escola...a escola só funciona bem se nós professores melhorarmos as nossas práticas...isso é fundamental...o nosso empenho dentro da sala de aula é fundamental...(entrevista 9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores referem que a função pedagógica da AE deveria ser um dos aspectos determinantes, mas a realidade é bem diferente... Existe um longo caminho a percorrer e o seu sucesso dependerá, em grande parte, da importância e validade que os agentes educativos dão a esta vertente. (Guerra,2003a ; CNE, 2008; Alaiz et al., 2003)</li> <li>• A escola é feita de alunos e para os alunos logo toda a sua acção deverá ser desenvolvida no sentido de melhorar o sucesso educativo dos alunos o que passará pela melhoria da sua acção pedagógica. (Lima,2008)</li> </ul>
			<p>Práticas lectivas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os 10 professores referem que a AE deve contribuir para a melhoria das práticas lectivas e deveria ser um dos seus aspectos preponderantes...mas ainda não o é...</li> <li>• A eficácia desta vertente pedagógica depende muito de como os professores encaram e validam a informação da AE.</li> <li>• A referência aos pontos fortes e fracos deve contribuir para esta melhoria, mas existe ainda um longo trabalho a fazer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) deve desenvolver estratégias e desencadear processos que levem à melhoria dos resultados e qualidade das aprendizagens, logo a AE terá que contribuir para a melhoria das práticas lectivas (entrevista 8)</li> <li>• (...)quando questionam como se monitoriza: a prática lectiva dos professores; a aplicação dos instrumentos de avaliação; entre outras... Há questões que os inspetores colocam, por vezes pequenos aspectos, que nos levam a reflectir e a pensar, ao responder, que podemos melhorar e fazer de outra forma, leva-nos a reflectir. (entrev 1)</li> </ul>	
		<p>Qual o seu papel?</p>	<p>A grande maioria refere que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deverá ter o papel de analisar como a instituição funciona a partir de um olhar externo e sem subjectividade perante a organização escolar.</li> <li>• O papel de detectar/analisar/diagnosticar como a escola está estruturada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Têm um olhar externo sobre a escola, o que é uma vantagem... Caberá à escola aproveitar /trabalhar estas informações no sentido de promover a sua auto-regulação...e corrigir o que está mal. (entrevista 2)</li> <li>• A IGE deve analisar a realidade do dia-a-dia da organização escolar e indicar os seus pontos fortes e fracos no sentido de as escolas os trabalharem e ultrapassarem. (entrevista 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A grande maioria não distingue claramente a função e o papel da IGE. (Guerra,2003a)</li> <li>• Todos reconhecem a sua importância e contributo para a melhoria da organização escolar, que passará pelo seu carácter formativo e identificação dos pontos fortes e fracos. (Lima,2008)</li> <li>• Deverá permitir a auto-regulação da Escola. (Lima,2008;Guerra, 2002)</li> </ul>
		<p>Qual a sua função?</p>	<p>A grande maioria refere que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A função avaliativa - avaliar/classificar a organização de acordo com o mesmo quadro de referência.</li> <li>• Através da identificação dos pontos fortes e fracos, poderá contribuir para a melhoria da organização escolar.</li> <li>• Deverá ter a função formativa da avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para mim o principal papel da AE é a de promover a melhor regulação possível da Educação praticada no nosso país, tendo em vista garantir a confiança social na Educação. Como principal função entendo que deve colaborar no processo de melhoria da escola, através da identificação dos pontos fracos. (entrevista 6)</li> </ul>	

Eixos de análise (E <sub>i</sub> )	Campos	(?)	Resumo das respostas dos entrevistados (1º Passo)	Excertos pertinentes de entrevistas (2º Passo)	Inferências globais das respostas (3º passo)
<p>“Possíveis contributos da AE para o processo de mudança e inovação da organização escolar”</p> <p><b>Vertente organizacional da avaliação (E3)</b></p>	<p><b>Potencialidades do Relatório de AE</b></p>	<p><b>Resultados da AE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os 10 professores consideram que a avaliação do Agrupamento foi positiva e globalmente justa. No entanto 4 professores referem que a atribuição de MB à liderança é excessiva...consideram que existe liderança forte mas pouco próxima dos professores.</li> <li>A quase totalidade dos professores reconhece que a organização tem bons profissionais, que sentem a escola como sua ...estão nela por opção e trabalham no sentido de a tornar mais eficaz, logo ficaram satisfeitos com os resultados da AE. No entanto uma minoria (3) refere que há professores que pensaram logo nos benefícios pessoais...ou na necessidade de trabalhar mais...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(...) positiva, tive a preocupação de a comparar posteriormente com a do conselho e com a do distrito e ainda fiquei mais contente. Acho que reflecte o trabalho empenhado e articulado que se desenvolve na escola. (entrevista 5).</li> <li>(...) no entanto houve aqueles que questionaram logo...”o que é que esta avaliação vai beneficiar a escola? O que é que nós vamos ganhar? (entrevista 8).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos os professores referem que globalmente a avaliação pela IGE foi justa e espelhou a realidade da organização. (Guerra,2003a)</li> <li>O desafio é fazer ainda mais e melhor, e nesse sentido há que trabalhar de forma articulada. (Madureira, 2004)</li> <li>Apenas uma minoria de professores pensou nos benefícios pessoais da avaliação.</li> </ul>
		<p><b>Utilização do Relatório de AE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos os 10 entrevistados referem que a organização e a liderança tiveram a preocupação de analisar e operacionalizar as orientações presentes no relatório de AE.</li> <li>Houve preocupação por parte da liderança de envolver todos os professores na análise e reflexão do relatório, através de reuniões agendadas para esse efeito. A grande maioria envolveu-se neste trabalho.</li> <li>Todos os 10 entrevistados referem que a identificação dos pontos fortes e fracos no relatório de AE foram a primeira base de trabalho para a mudança e determinantes para a construção de planos de acção e de melhoria.</li> <li>A grande maioria refere que só a partir AE é que foram construídos os planos de melhoria e se percebeu a sua funcionalidade e necessidade.</li> <li>Todos reconhecem a contribuição do relatório de AE para a reestruturação e melhoria dos documentos estruturantes, PEA e PAA.</li> <li>Estes surgiram com um novo conteúdo e forma, possuem outra visibilidade, são avaliados e monitorizados de acordo com grelhas e documentos produzidos para esse efeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Houve preocupação de promover a mudança e melhoria (...) por parte da direcção era notória essa preocupação... era transmitida essa vontade a todas as lideranças intermédias... (entrevista 3)</li> <li>(...) os pontos fortes e fracos foram uma excelente base de trabalho... a organização “pegou” neles e tentou potencializar os positivos e melhorar os aspectos negativos... todo o processo de AE foi um “abre olhos “ para a escola...sem dúvida... (entrevista 9)</li> <li>A partir da presença da IGE é que foram criados os Planos de Melhoria...até aí penso que eram desconhecidos da grande maioria...alguns sabiam que existiam, mas nunca tinham pensado neles nem como se construíam...perceberam o seu sentido e necessidade... (entrevista 5)</li> <li>(...) são monitorizados (PEA e PAA) através de grelhas iguais para todos os departamentos e avaliados de forma abrangente e quantitativa, através de grelhas criadas para o efeito...Há uniformidade de procedimentos...(entrevista 7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos os entrevistados referem que a organização teve a preocupação de utilizar o relatório de AE como “ferramenta de trabalho” e contributo para o seu processo de reestruturação e melhoria. (Guerra,2002; CNE, 2005)</li> <li>Nesse sentido a identificação dos pontos fortes e fracos foi determinante e a partir dos mesmos percebeu-se o sentido e a necessidade de construir os Planos de Melhoria. (Formosinho, 2002; Guerra, 2003a)</li> <li>É reconhecido por todos os entrevistados que os documentos estruturantes da organização foram sujeitos a uma reestruturação e foram criados instrumentos para a sua monitorização e avaliação. (Guerra, 2002; Guerra, 2003a)</li> </ul>

Eixos de análise (E <sub>i</sub> )	Campos	(?)	Resumo das respostas dos entrevistados (1º Passo)	Excertos pertinentes de entrevistas (2º Passo)	Inferências globais das respostas (3º passo)
<p>“ Possíveis contributos da AE para o desenvolvimento do processo de auto-avaliação (AA) – “construção de sentidos” entre a AE e a AA”</p> <p><b>Vertente de “construção de sentidos” (E4)</b></p>	Mudanças	Organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos referem que houve mudanças significativas a nível de documentos (forma e conteúdo) e reorganização de estruturas intermédias – acção positiva da liderança.</li> <li>• As lideranças intermédias foram determinantes para o sucesso do processo, mas existem ainda professores que não se envolvem.</li> <li>• Os alunos foram os que menos se envolveram no processo (10 entrev).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nossa maior falha é a nível da participação dos alunos...penso que a culpa também é nossa porque não os levamos a participar activamente...o papel dos alunos fica muito aquém do desejado...há algum trabalho a fazer nesta área... (entrevista 7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os professores referem que o processo de AE foi validado pela liderança e contribuiu de forma determinante para a melhoria e mudança da organização. (CNE,2008)</li> </ul>
		Nível Meso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos referem que as melhorias foram evidentes e estruturantes a nível meso: grelhas Excel para a avaliação dos alunos; metas quantitativas para o triénio; criação do Plano do Inglês e de Português; revitalização da secção de Articulação Curricular; criação de tempos comuns no 2º ciclo (LP e Mat); PCT com outra estrutura e articulação com o PEA.</li> <li>• Preocupação na uniformização de métodos e procedimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola reorganizou-se...sentiu-se a vontade de mudar e de a tornar mais eficaz. Como referi os documentos e estruturas intermédias sofreram alteração... (entrevista 4)</li> <li>• (...) a melhoria e a mudança foram a nossa tônica enquanto organização....trabalhou-se nesse sentido... (entrevista 9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O seu contributo fez-se sentir de forma inquestionável a nível de reorganização/produção de documentos estruturantes da organização e do processo de avaliação de alunos. (Guerra, 2003a)</li> </ul>
		Nível micro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 dos 10 entrevistados referem que foi a área em que se notou menos mudanças. Ficou aquém do desejado e deveria ser, no entender de todos, a vertente mais trabalhada e potencializada.</li> <li>• A culpa é dos professores e do seu medo de se exporem perante os colegas, logo a supervisão de aulas não se faz – alterar mentalidades.</li> <li>• Melhorou, no entanto, a partilha de experiências e de materiais, principalmente naquelas disciplinas que possuem tempos comuns.</li> <li>• Os alunos nada se alterou, apenas se monitorizou o processo de auto-avaliação – todos referem que foi a única “evidência”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) a monitorização do processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva de supervisão não se fez nem se faz...e era, penso eu, referida no relatório. (entrevista 2)</li> <li>• (...) tudo nós professores a trabalhar fora da sala de aula... em sala de aula... penso que não houve alteração da atitude dos alunos... está muito aquém do que deveria ser... admito e sou também responsável por isso... Só o processo de auto-avaliação é que foi uniformizado e dado relevo... (entrevista 8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nível de supervisão da prática lectiva, em contexto de sala de aula, muito pouco se fez, referindo que é necessário alteração de mentalidades e reconhecimento da sua importância pelos professores.</li> <li>• A grande maioria refere que os alunos não alteraram a sua atitude – área a ser trabalhada. . (Guerra, 2003a ; Alaiz e tal.,2003)</li> </ul>
		Processo de auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reorganização da equipa e o processo de auto-avaliação (AA)</li> <li>• Houve a preocupação de articular a AE com o processo de AA.</li> <li>• O processo de AA começou a avaliar outros domínios, o relatório surgiu com outro rigor, abrangência de dados e informações e visibilidade. Apresenta os pontos fortes e fracos da organização.</li> <li>• Houve a preocupação de auscultar e envolver toda a comunidade educativa – processo participado.</li> <li>• Desencadeou processos de mudança e melhoria: construção de planos de acção e de melhoria – são acompanhados e avaliados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O processo de auto-avaliação foi reestruturado e a equipa também...surgiu com outro dinamismo e visibilidade... (entrevista 5)</li> <li>• Houve a preocupação de analisar e articular os resultados/necessidades internas da escola com as recomendações existentes no relatório da IGE. (entrevista 3)</li> <li>• Os planos de melhoria só se falou deles a partir da AE...até aí, ninguém falava neles e na sua necessidade. (entrevista 7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os professores referem que o processo de auto-avaliação foi reestruturado e articulado com as recomendações da AE. (Guerra, 2003a ; Alaiz, et al.,2003)</li> <li>• A indicação dos pontos fortes e fracos pela AE foram determinantes para o processo de auto-avaliação – “construção de sentidos”(CNE,2010b, Alaiz,et al.,2003)</li> </ul>

## CONCLUSÕES

Esta investigação teve como finalidade descrever como um determinado agrupamento de escolas, que foi sujeito ao processo de Avaliação Externa pela IGE, preparou, implementou e utilizou essa avaliação. Nesse sentido, pretendeu-se investigar os possíveis contributos da Avaliação Externa para o processo de mudança e inovação da organização escolar (ou, em certa medida, inferir sobre o “uso” da AE a nível interno).

Recorreu-se a uma metodologia de estudo de carácter qualitativo, na forma de estudo de caso, versando um único Agrupamento que foi alvo de AE pela IGE no ano lectivo de 2007/2008. Foi, no nosso entender, adequado investigar este agrupamento de escolas cerca de três anos após esta visita, no sentido de perceber de forma empírica e contextualizada como esse processo avaliativo foi “vivido” e monitorizado no interior da organização.

Estamos conscientes que as conclusões deste estudo de caso serão apenas breves sùmulas interpretativas e reflexivas das informações recolhidas (pesquisa documental, observação directa e inquérito por entrevista) num determinado Agrupamento e num determinado contexto temporal e social. Assim, pretendemos apenas que o mesmo seja mais um “testemunho vivo e tão objectivo quanto possível” de como a AE foi vivenciada num dado contexto organizativo e, se possível, contribuir para a reflexão e debate construtivo em torno da problemática – impactos da AE pela IGE nas organizações escolares.

Nesta fase de conclusões pretendemos dar resposta aos objectivos elencados e que foram operacionalizados através da formulação de questões de investigação. Passamos de seguida à apresentação dessas conclusões, que são, no fundo, as respostas às questões de investigação (cf. supra, pág. 99).

- Dos vários testemunhos recolhidos podemos concluir que a presença da IGE no Agrupamento não deformou o comportamento dos actores e o clima relacional da escola. A organização ( direcção e professores) teve tempo para preparar a visita, mas essa tarefa foi essencialmente realizada pelos professores que iriam estar nos vários painéis com o apoio mais directo dos pares, não obstante a liderança ter promovido o debate e a preparação da visita com todas as estruturas orgânicas do Agrupamento.



Apesar de se terem criado as condições internas para que todos os agentes educativos se envolvessem no processo de preparação e implementação da visita da IGE, tal não se verificou. Guerra (2003a), refere que quando existe uma avaliação não solicitada pelos protagonistas é possível existirem algumas reacções negativas pois os “(...) os professores não colaboram de forma espontânea e decidida, uma vez que pensam que o interesse da avaliação é de quem a exige” (idem, 2003a: 25). Assim, podem assumir uma de duas posições: “põem em causa os resultados, negando-lhes validade; atribuem a causas alheias os problemas, as limitações e os erros detectados ou, então, acomodam-se às exigências dos avaliadores, na medida em que é a partir das conclusões daqueles e não das suas interpretações pessoais, enquanto protagonistas da acção, que se vai formular o juízo de valor” (idem, 2003a: 26).

▪ No entanto, todos os entrevistados consideram que houve representatividade dos vários sectores nos painéis e que estes expressaram, num clima de liberdade e transparência, a realidade do dia-a-dia da organização educativa. Houve preocupação de contribuir, através dos seus testemunhos, para o conhecimento aprofundado e contextualizado do Agrupamento. Para isso, muito contribuiu, a atitude e o profissionalismo demonstrado pela equipa da IGE, bem como o trabalho desenvolvido diariamente dentro da organização educativa.

Segundo Guerra (2003a), a avaliação para além de uma tarefa técnica é também um fenómeno ético e político que terá de ser gerido de forma a contribuir para “a melhoria da instituição e dos professores que nela trabalham” (idem, 2003a: 28). Nesse sentido, a formação dos inspectores no domínio da avaliação irá ser determinante para a sua acção no terreno pois não irá afectar apenas a vertente funcional, mas também “a vertente política e moral da avaliação” (idem, 2003a: 28). Assim, é necessário “questionar a preparação dos inspectores para levarem a cabo um determinado tipo de avaliação, o tempo de que dispõem para a concretizar, as habilidades que possuem para a levar a cabo” (idem, 2003a: 50). Concluímos, pelos testemunhos recolhidos, que a equipa inspectiva teve a preocupação de contribuir, através da sua postura profissional e ética, para o conhecimento aprofundado da escola e respectivas dinâmicas. Os professores aperceberam-se dessa postura e isso contribuiu para a transparência e fiabilidade da informação proferida: “a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere” (CNE, 2005: 11).

Segundo alguns autores (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003), a avaliação deve fundamentar-se em evidências e em dados que foram recolhidos de forma estruturada e num clima favorável, sendo esse clima “tanto mais favorável quanto melhor informados estiverem os vários actores educativos sobre as finalidades, os destinatários e o interesse da avaliação, bem como sobre qual será o seu papel no desenrolar do processo” (idem, 2003: 80). Segundo os mesmos autores, a informação deverá ser recolhida de diferentes actores educativos pois “recolhendo informação junto dos diversos grupos existentes na escola, obter-se-á, mais provavelmente, uma imagem da escola menos parcial, porque tem em conta as circunstâncias e características dos informantes” (idem, 2003: 95).

▪ Conclui-se, do estudo realizado, que os vários actores educativos consideram que a AE poderá contribuir para a mudança e inovação da organização escolar. Todos referem que, no Agrupamento em estudo, o conjunto dos actores (liderança e professores) percebeu esse contributo e utilizou o relatório da AE como “ferramenta” de trabalho em prol dessa mudança e melhoria. Assim, a mudança foi uma evidência e fez-se sentir, fundamentalmente, a nível de reestruturação e criação de documentos internos/estruturantes da organização (PEA, PAA, Auto-Avaliação), avaliação de alunos, bem como a “revitalização” ou a criação de novas estruturas intermédias (Plano do Inglês, Plano do Português, Secção de Articulação Curricular, entre outras). No entanto, e apesar de a maioria dos entrevistados considerar que um dos aspectos basilares da AE deverá ser a melhoria das práticas lectivas, passando também pela supervisão da prática lectiva, essa situação não foi vivenciada. Ou seja, essa situação não foi vivenciada e ficou muito aquém do desejado. Isto terá sido devido, essencialmente, à atitude e “reservas” de uma percentagem assinalável de professores. Dito de outro modo, existe aqui um longo caminho a percorrer que exigirá mudanças de mentalidades. A este propósito, Guerra (2002), refere que devemos conceber a escola como uma unidade integrada, com preocupações e objectivos comuns e portanto o individualismo profissional não deve existir pois dificulta a “preocupação pela reflexão sobre o funcionamento da escola como unidade de planificação, intervenção, avaliação e mudança” (idem, 2002: 290). O mesmo autor salienta que o facto de não se ter incorporado a prática da avaliação na cultura organizacional das escolas faz com que alguns dos professores sintam a avaliação como uma ameaça. Assim, não a reconhecem como uma ajuda no sentido de quebrar com algumas rotinas e práticas pedagógicas. Não conseguem conceber o currículo como uma investigação que promove o processo de reflexão institucional sobre a prática lectiva (idem, 2002: 290-300).

Apesar de a nível individual não se ter sentido de forma determinante os efeitos da AE, conclui-se que a organização sofreu um processo de melhoria e de mudança, pois a liderança e alguns agentes educativos muito dinâmicos compreenderam o seu significado e importância. Nesse sentido, desenvolveram um processo interno de reflexão e de trabalho partilhado a partir da identificação dos pontos fortes e fracos presentes no relatório de AE. Todo este trabalho levou também à construção, implementação, acompanhamento, avaliação e reestruturação de Planos de Melhoria. Assim, concluímos que a organização no seu todo percebeu, interiorizou e implementou a prática avaliativa na sua actividade diária, pois compreendeu que a avaliação pode ser “um caminho de aprendizagem para aqueles que a realizam e para aqueles que dela se aproveitam” (Guerra, 2003a: 35). Esta “mensagem” é também veiculada pelo próprio ME ao referir que os instrumentos monitorizados pela IGE “devem ser encarados como um apoio à gestão, na medida em que produz «conhecimento», apoia a tomada de decisão e implementação de processos de inovação e contribuem para a construção da imagem positiva da escola” (ME, 72).

Guerra (2003a), refere que é importante a presença de avaliadores externos que, assumindo uma maior independência e um olhar externo, podem ajudar os protagonistas a romper com o habitual isolamento institucional e promover uma avaliação que seja uma ajuda real e que permita “(...) evitar os abusos que podem surgir a partir do poder instalado. Se a avaliação está nas mãos dos protagonistas, será mais fácil que se converta num caminho para a mudança” (idem, 2003a: 36). Segundo o mesmo autor, da avaliação devem resultar benefícios para os intervenientes no processo, logo é necessário estabelecer “os canais e as condições através dos quais o conhecimento produzido se converte em transformações das práticas. Não apenas por parte dos avaliados, mas também por parte dos gestores que as promovem” (idem, 2003a: 36).

- Todos os entrevistados reconhecem que o processo de auto-avaliação foi revitalizado e reestruturado a partir do processo de AE e que houve uma melhoria significativa na organização educativa. Através dos depoimentos registados conclui-se que a liderança teve a preocupação de articular o processo de AE com o processo de auto-avaliação do Agrupamento e a “construção de sentidos” foi uma realidade. Actualmente, “vive-se” na organização um processo estruturado, participado, divulgado de avaliação interna que está a dar os seus frutos (melhoria e mudança da organização com evidência também nos resultados académicos dos alunos). Segundo Guerra (2003a), a avaliação deverá promover o debate e a discussão no interior do corpo docente pois as “decisões de

mudança têm que decorrer da compreensão alcançada através da avaliação. A finalidade fundamental da avaliação consiste em conseguir a melhoria da qualidade através do conhecimento que com ela se produz” (idem, 2003a: 64). Concluímos que as várias lideranças da organização conseguiram ter essa percepção, bem como conseguiram monitorizar, no seu interior, um processo de “construção de sentidos” com a auto-avaliação.

A este propósito alguns autores (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 32-33), referem que a avaliação da escola tem como objectivo planear e implementar o seu próprio processo de melhoria, o qual pode ser concretizado a nível do desenvolvimento organizacional, do desenvolvimento profissional dos seus actores educativos ou da melhoria das aprendizagens dos alunos. Os mesmos autores salientam que numa perspectiva de desenvolvimento, a abordagem avaliativa mais adequada é a auto-avaliação. O processo de auto-avaliação envolve questões políticas, éticas e técnicas e deve ser implementado num clima de confiança e sustentado por um plano de realização avaliativa que passará por “decidir sobre as suas finalidades, sobre o que vai ser objecto de avaliação, definir indicadores e critérios de sucesso e seleccionar os procedimentos e instrumentos de recolha de informação (...) a auto-avaliação terá de ser uma acção de toda a escola, um processo transparente dado a conhecer a todos os actores educativos e que contemple os seus interesses” (idem, 2003: 74). A liderança tem um papel determinante no desenvolvimento de processos de auto-avaliação e de melhoria eficaz da escola, pois “são” os líderes que, mais do que ninguém, devem possuir uma visão estratégica da escola, capacidade de mobilização e gestão de recursos, conhecimento dos apoios e dos pontos de resistência, informação actualizada acerca das diferentes áreas da escola ou ligações ao exterior” (idem, 2003: 134).

- A articulação e complementaridade entre a AE e o processo de auto-avaliação deverá ser potencializada quando se pretende desencadear um processo de mudança e melhoria eficaz da escola. Para que tal ocorra é necessário desenvolver, no seu interior, um processo avaliativo, todo ele, de qualidade e eticamente correcto.

Guerra (2003a), defende que a promoção de uma avaliação de qualidade necessita da realização de uma meta-avaliação, ou seja a apreciação dessa mesma qualidade, “a submissão da avaliação a uma meta-avaliação ajudará todos a compreender e a mudar o que tiver que ser mudado”(idem, 2003a: 19), verificando-se que “a ética que se exige à avaliação deve estar também presente na meta-avaliação” (idem, 2003a: 56).

Concordamos com Santos Guerra. Porém, a meta-avaliação não nos parece ter estado muito presente ao longo dos processos de avaliação deste agrupamento. Fica aqui a recomendação...

Segundo Lima (2008), cada escola deve ser encarada como o centro da mudança. Assim, as mudanças devem ser contextualizadas, rigorosamente planificadas e implementadas tendo em vista as finalidades educativas que a organização definiu para si própria. Todo este processo demora algum tempo e a “mudança só será um sucesso quando as inovações introduzidas se tiverem tornado parte integrante e natural do modo habitual de se proceder no interior de uma instituição” (idem, 2008: 343).

A proposta da perspectiva dialógica Alves (2009), será sem dúvida um caminho para essa mudança.

Fica o desafio...

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A.** (2007). *Indiferença politico-ideológica e obsessão avaliativa*. A Página da Educação, 169.
- Afonso, N.** (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Alaiz, V., Gois, E. e Gonçalves, C.** (2003). *Auto-Avaliação de Escolas – Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alves, M. P. & Machado, E. A.** (2009). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. De Facto Editores.
- Azevedo, J. (Org.).** (2002). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J.** (2004). Educação – sete pontos críticos, *Finisterra – Revista de Reflexão e Crítica*, nºs 49/50, Primavera/Verão 2004, pp. 71-87.
- Azevedo, J.J. R.** (2006). *Avaliação de Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, Laurence** (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barroso, J.** (1991). *Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentidos de uma Evolução*. Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol. 4, 2-3, pp. 55-86.
- Barroso, J.** (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. In: Têrren, Eduardo, Hameline, Daniel e Barroso, J. *O século da escola – entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J.** (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batanaz Palomares, L.** (2003). *Organización escolares. Bases Científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bogdan, R. & Biklen S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A.** (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Editorial LA Muralla, S.A.
- Bolívar, A.** (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Conselho Nacional de Educação** (2005). *Estudo sobre “Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos”*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação** (2008). Parecer n.º 5, Diário da República 2ª Série – Nº 113 – de 13 de Junho.
- Conselho Nacional de Educação** (2010a). Parecer n.º 3, *Diário da República, 2ª Série – N.º 111 – 9 de Junho*.
- Conselho Nacional de Educação** (2010b). *Recomendação sobre avaliação das escolas* (relatores Jorge Miguel Marques da Silva e Paula Santos). Lisboa: CNE.
- Costa, J.A.** (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J.A.** (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. (3ª Edição). Porto: Edições ASA.
- Cunha, M.J., Gomes, J. F. S., Rego, A.** (2006). *Comportamento Organizacional e Gestão-21 Temas e Debates para o Século XXI*. Editora R H
- Donnelly, J., Gibson, J., & Ivancevich, J.** (2000). *Administração – princípios de gestão empresarial*. Amadora: Mc Graw-Hill
- Dubet, F.** (1999). *A escola entre o universal e os indivíduos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Etzioni, A.** (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora
- Fullan, M.** (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J.** (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Galpin, T. J.** (2000). *O lado humano da mudança*. Silabo: Lisboa
- Gimenes, N.** (2007). *Estudo Metavaliativo do processo de Auto-Avaliação em uma instituição de Educação Superior do Brasil*. Estudos em Avaliação Educacional, V.18, nº 37, Maio/Agosto.

- Guerra, I.** (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. S. João do Estoril: Principia.
- Guerra, M.A.S.** (1995). *La Evaluación: un proceso de comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guerra, M.A.S.** (2002). *Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M.A.S.** (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M.A.S.** (2003a). *Uma seta no alvo: A Avaliação como Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Inspecção-Geral da Educação** (2008). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2006-2007*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.
- Inspecção-Geral da Educação** (2009a). *Avaliação externa de escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.
- Inspecção-Geral da Educação** (2009b). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2007-2008*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.
- Inspecção-Geral da Educação** (2010). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2008-2009*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.
- Inspecção-Geral da Educação** (2011). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2009-2010*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.
- Kinicki, A. & Kreitner, R.** (2006). *Comportamentos Organizacionais*. São Paulo: Mc Graw-Hill
- Kotter, J.** (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lima, Jorge Ávila** (2008). *Em busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Madureira, César.** (2004). *Avaliar as Escolas para modernizar os sistemas no contexto da reforma educativa*. Instituto Nacional de Administração. Cadernos INA. Oeiras.
- Ministério da Educação** (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: CNE.



- Morgan, G.**(1986). *Images of Organization*. Longon: Sage Publications.
- Natércio, Afonso** (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. ASA Editores, S.A.
- Newstrom, J. W.** (2008). *Comportamentos organizacionais – o comportamento humano no trabalho*. (Tradução da 12ª Edição). São Paulo: Mc Graw-Hill
- Nóvoa, A.** (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A.** (1995). *Para uma análise das Instituições Escolares*. In *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional: Lisboa
- Nóvoa, A.** (1999). *Profissão Professor*. Porto Editora
- Nóvoa, A.** (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Palma, B.** (1999). *Por uma cultura de Auto-Avaliação das escolas*. Instituto da Inovação Educacional. NOESIS nº 50 - Abril/Junho
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.** (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Robbins, S.** (1999). *Comportamentos Organizacionais*. (8ª Edição). Rio de Janeiro: LTC.
- Rocha, A.P.** (1999). *Avaliação das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sanches, M.** (2007). *Avaliação externa e auto-avaliação da escola: pontos de intersecção*. In *Correio da Educação*, nº 285.
- Sanches, M.** (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, J. M.** (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, S.** (1998). *Gestão das Organizações*. Madrid: Mc Graw-Hill
- Tuckman, Bruce W.** (1994). *Manual de Investigação*. Lisboa: 4ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

**Ventura**, José Alexandre da Rocha (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.

**Yin**, Robert. (2007). *Estudo de Caso, Planejamento e Métodos*. São Paulo Artmed Editora, 3º Edição.

### **Legislação Consultada:**

- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio
- Decreto-Lei nº 141/93, de 26 de Abril
- Decreto-Lei nº 6/01, de 18 de Janeiro
- Decreto-Lei nº 31/02, de 20 de Dezembro
- Decreto-Lei nº 15/07, de 19 de Janeiro
- Decreto-Lei nº 75/08, de 22 de Abril
- Decreto-Lei nº 75/08, de 22 de Abril
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto Regulamentar nº 81-B/2007, de 31 de Janeiro
- Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro
- Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio
- Despacho Normativo nº 27/1997, de 2 de Junho
- Despacho Normativo nº 13313/2003, de 13 de Junho
- Despacho Normativo n.º 28692/2007, de 19 de Dezembro
- Despacho Normativo nº 20131/2008, de 30 de Julho
- Lei nº 46/1986. Diário da República – 14 de Outubro
- Lei nº 24/1999. Diário da República – 22 de Abril
- Lei n.º 31/2002. Diário da República – de 20 de Dezembro
- Lei n.º 49/2005. Diário da República – 30 de Agosto

### **Sites Consultados:**

[http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/An%C3%A1lise\\_de\\_Conte%C3%BAdo](http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/An%C3%A1lise_de_Conte%C3%BAdo)

<http://www.ige.min-edu.pt>

<http://www.min-edu.pt>

<http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>

# Anexos

Anexo I – Organograma de Administração e Gestão do Agrupamento

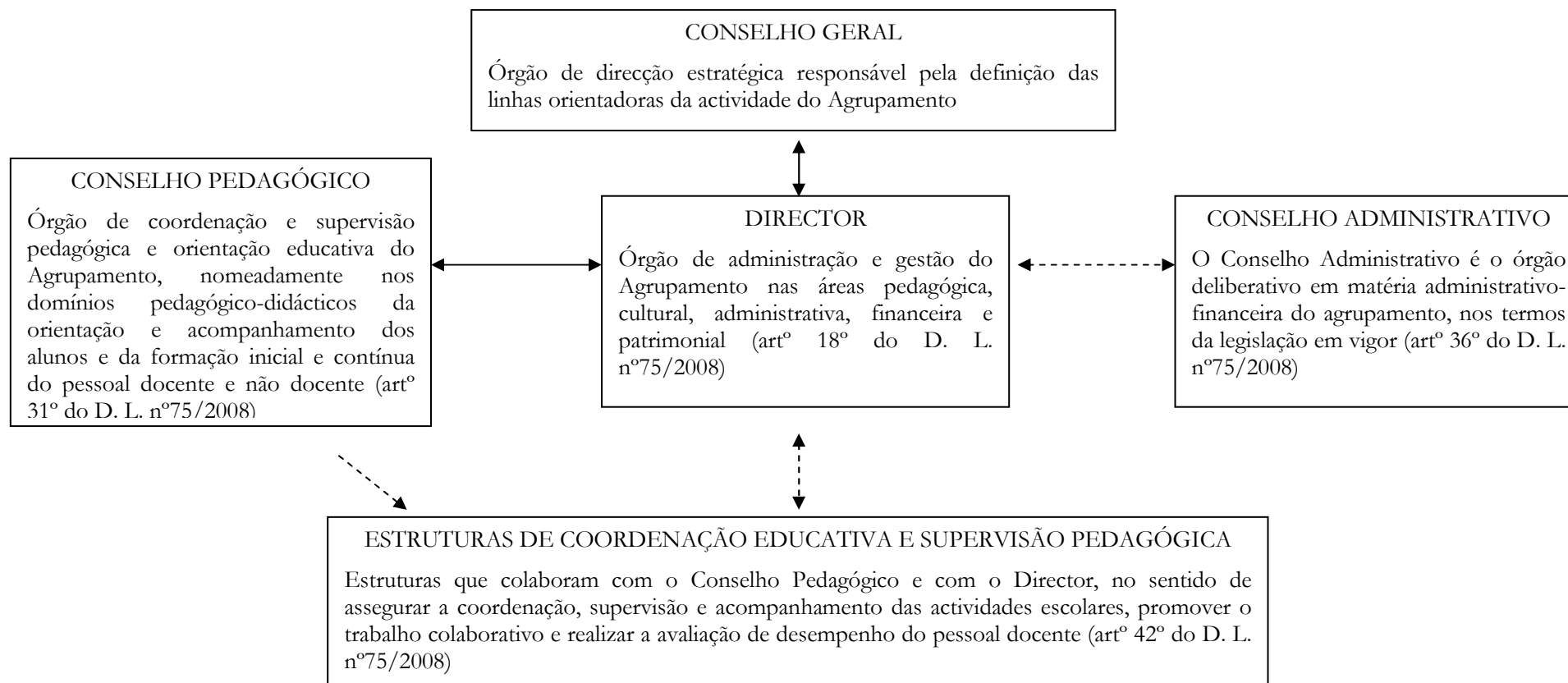
Anexo II – Organograma da Estrutura Pedagógica e Curricular do Agrupamento

Anexo III – Guião de Entrevista

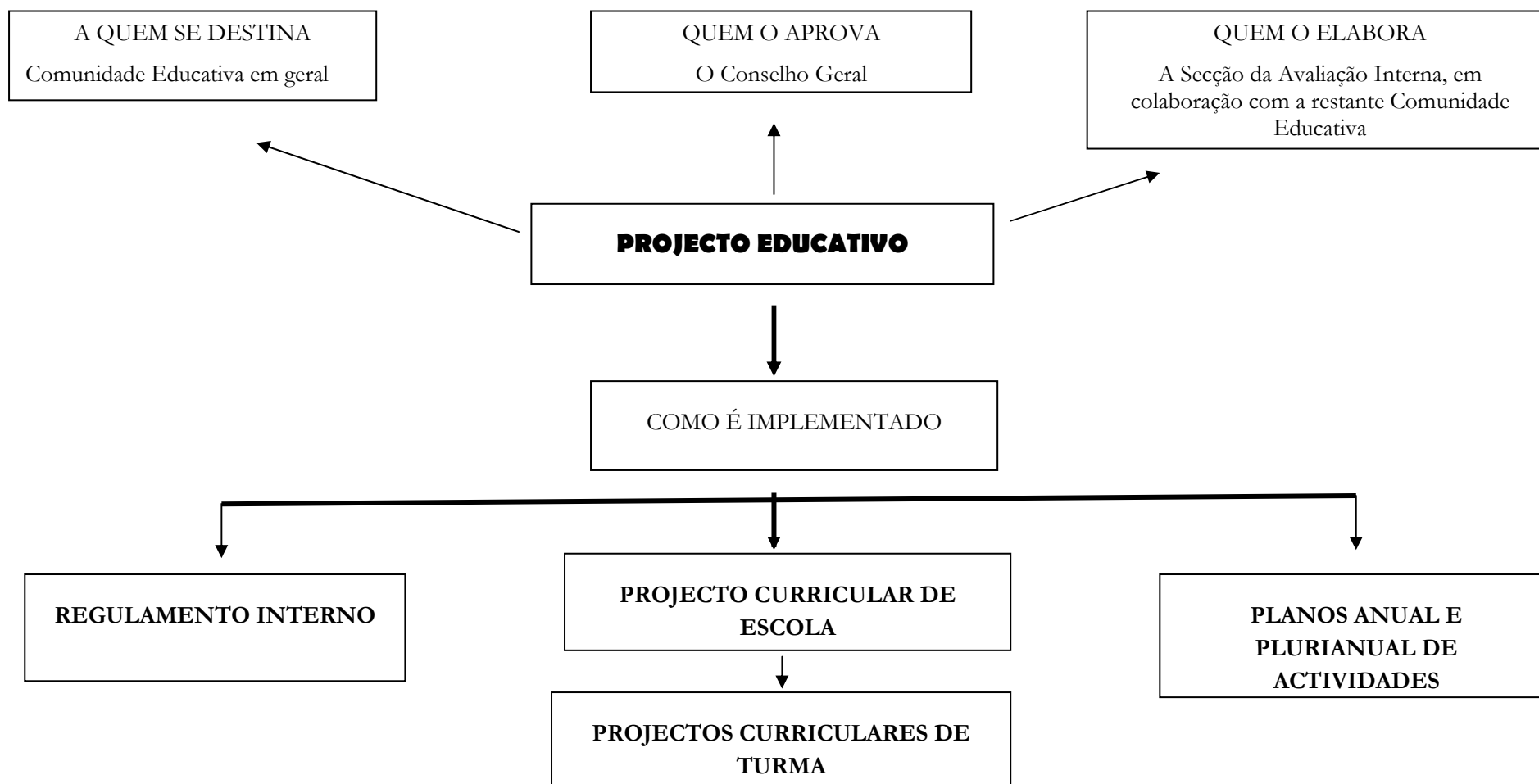
Anexo IV – Entrevista 1- Exemplificação de uma fase do processo de análise de conteúdo

Anexo V – Entrevistas

## Anexo I - Organograma de Administração e Gestão do Agrupamento



## Anexo II - Organograma da Estrutura Pedagógica e Curricular



## Anexo III – Guião de Entrevista

Designação do Bloco	Questões de Investigação	Objectivos Específicos	Questões da Entrevista	Tempo
Legitimação da Entrevista e Motivação		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista e sensibilizar os entrevistados;</li> <li>• Assegurar a todos os elementos entrevistados a garantia de confidencialidade;</li> <li>• Promover respostas espontâneas;</li> <li>• Apresentar em linhas gerais as finalidades investigativas do nosso estudo: Impacto do processo de Avaliação Externa nas organizações escolares: “fazer uso” da Avaliação Externa a nível interno de cada organização escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A percepção e opinião dos entrevistados, sobre todo o processo de Avaliação Externa que ocorreu no Agrupamento é fundamental para o êxito deste trabalho investigativo. Não existem respostas erradas ou verdadeiras, existem sim, opiniões e “vivencias” que serão com toda a certeza testemunhos únicos e facilitadores da nossa investigação.</li> </ul>	1 min.
Dados dos entrevistados		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher informação que caracterize/identifique os entrevistados (dados pessoais, funções/cargos que desempenham na escola, presença no(s) painel(eis) da IGE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estes dados já foram recolhidos por via documental.</li> </ul>	0 min.

Designação do Bloco	Questões de Investigação	Objectivos Específicos	Questões da Entrevista	Tempo
<p><b>Vertente pessoal da Avaliação</b></p> <p>receptividade individual face à Avaliação Externa (condicionalismos, percepções, envolvência, atitudes, comportamentos);</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação externa influencia as atitudes, as percepções e os comportamentos dos professores?</li> <li>• Os professores sentiram-se implicados no processo de preparação/implementação do processo de avaliação externa?</li> <li>• Os professores transmitiram à IGE com clareza, imparcialidade e rigor informação útil para a compreensão e interpretação da realidade do Agrupamento?</li> <li>• A composição dos painéis garantiu a fiabilidade e rigor de todas as evidências recolhidas pelos inspectores?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar como foi preparado e implementado o processo da Avaliação Externa ao Agrupamento;</li> <li>• Averiguar se a avaliação externa influencia as representações e os comportamentos dos professores. Em caso afirmativo de que modo.</li> <li>• Investigar se os diversos entrevistados expressam com transparência e fiabilidade informações acerca da organização do Agrupamento;</li> <li>• Compreender a relevância/sentido que os professores dão ao trabalho/presença da IGE no Agrupamento;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acha que a direcção e os professores tiveram tempo para preparar a visita da IGE?</li> <li>2. A presença da IGE no Agrupamento alterou algum aspecto do clima relacional na escola? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?</li> <li>3. Sentiu algumas dificuldades ou receios em integrar os painéis, que vão ser entrevistados pela IGE?</li> <li>4. Os professores, em geral, sentiram-se envolvidos, implicados e representados na preparação do processo de avaliação externa? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?</li> <li>5. Relativamente ao(s) painel(eis) em que esteve presente considera que as intervenções dos entrevistados espelharam a realidade do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?</li> <li>6. Considera que a composição dos painéis era a mais indicada? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?</li> <li>7. Quais as dificuldades por si sentidas nesta avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Teve receio em integrar o painel da IGE?</li> <li>8. Como classifica a atitude dos inspectores durante os painéis? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?</li> </ol>	15 min.

Designação do Bloco	Questões de Investigação	Objectivos Específicos	Questões da Entrevista	Tempo
<p><b>Vertente pessoal/pedagógica da avaliação</b></p> <p>(possíveis contributos da Avaliação Externa para a melhoria das práticas lectivas e crescimento profissional dos actores educativos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação externa constituir-se-á para os professores num instrumento de reflexão sobre a sua prática pedagógica?</li> <li>• A avaliação externa do Agrupamento fomenta processos de melhoria e de mudança das práticas lectivas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir sobre as expectativas dos professores relativamente à “função pedagógica” da avaliação externa;</li> <li>• Analisar se os professores consideram que a avaliação externa contribuiu para a melhoria da sua prática lectiva/educativa;</li> <li>• Investigar como os professores se posicionam relativamente aos contributos pessoais da avaliação externa (a nível pessoal e/ou profissional).</li> </ul>	<p><b>9.</b> Na sua opinião qual deve ser o “papel” e a “função” da Avaliação Externa da Escola?</p> <p><b>10.</b> A Avaliação Externa pela IGE pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e em particular para melhorar as práticas lectivas? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?</p>	5 min.
<p><b>Vertente organizacional da avaliação</b></p> <p>Impacto da Avaliação Externa no interior do Agrupamento</p> <p>(possível contribuição do relatório de avaliação externa para o processo de reforço e aprofundamento da organização escolar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O relatório de avaliação externa é considerado válido pelos professores do Agrupamento?</li> <li>• O relatório de avaliação externa fomenta processos de debate/participação e de reestruturação dentro da organização escolar?</li> <li>• Qual a expectativa dos agentes educativos relativamente aos contributos do relatório de avaliação externa para a mudança e inovação no Agrupamento?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar como foi divulgado/utilizado internamente o relatório de avaliação externa;</li> <li>• Saber se o relatório de avaliação externa propiciou informação necessária sobre o funcionamento e os resultados com vista à melhoria e mudança da organização escolar;</li> <li>• Analisar se o relatório de avaliação externa desencadeou processos de participação/reflexão entre todos os actores educativos;</li> <li>• Averiguar se o relatório de avaliação externa desencadeou processos de melhoria e aperfeiçoamento dos documentos estruturantes de Agrupamento (nomeadamente PEA e PAA, entre outros).</li> </ul>	<p><b>11.</b> Que lhe parece a classificação atribuída ao Agrupamento pela IGE? [Pausa para ouvir a resposta] Fundamente.</p> <p><b>12.</b> Como os professores reagiram a essa avaliação?</p> <p><b>13.</b> Como utilizou/trabalhou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório de Avaliação Externa? Foram operacionalizadas? De que forma?</p> <p><b>14.</b> A identificação dos pontos fortes e fracos teve impacto positivo na organização escolar? [Pausa para ouvir a resposta] Permitiu construir um Plano de Acção capaz de provocar a mudança/melhoria no Agrupamento?</p> <p><b>15.</b> O relatório produzido pela IGE teve algum reflexo na reorganização de documentação interna (nomeadamente PEA e PAA, entre outros)? [Pausa para ouvir a resposta] E nas práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos?</p>	20 min.



Designação do Bloco	Questões de Investigação	Objectivos Específicos	Questões da Entrevista	Tempo
<p><b>Vertente de “construção de sentidos” da avaliação</b></p> <p>Impacto da Avaliação Externa (averiguar os possíveis contributos da Avaliação Externa para a sustentabilidade do processo de auto-avaliação – “construção de sentidos” entre Avaliação Externa e Auto-avaliação).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação externa das escolas fomenta processos de partilha e de envolvimento de todos os agentes educativos?</li> <li>• A avaliação externa das escolas fomenta processos de mudança e melhoria educativa?</li> <li>• A avaliação externa optimiza a avaliação interna das escolas?</li> <li>• Qual o papel/importância da avaliação externa para os diferentes destinatários?</li> <li>• Qual a importância que os professores dão à “construção de sentidos” entre a avaliação interna e o processo de auto-avaliação?</li> <li>• A avaliação externa das escolas promove processos de mudança educativa e inovação das organizações escolares?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar se a avaliação externa forneceu a informação necessária sobre o funcionamento da organização no sentido de desencadear processos de mudança e melhoria na prática educativa;</li> <li>• Verificar se o processo de avaliação externa propiciou informação útil para a monitorização e melhoria do processo de auto-avaliação;</li> <li>• Verificar se o processo de avaliação interna desenvolveu processos de participação de todos os agentes educativos;</li> <li>• Compreender se o processo de avaliação externa dá origem e/ou optimiza processos de avaliação interna consubstanciados na construção de Planos de Melhoria;</li> <li>• Analisar a receptividade e expectativa dos agentes educativos em relação à avaliação externa e à sua capacidade de “construção de sentidos” com o processo de avaliação interna (capacidade de provocar a mudança e inovação na organização escolar);</li> <li>• Inferir sobre a importância que os agentes educativos dão à necessidade de preparar as escolas para o processo de avaliação externa.</li> </ul>	<p><b>16.</b> Considera que o processo de AE contribuiu de alguma forma para mudanças no Agrupamento?</p> <p><b>Em caso afirmativo:</b></p> <p>16.1 Em que sentido foram essas mudanças?</p> <p>16.2 Qual foi o papel do Director e dos Coordenadores de Departamento Curricular nesse processo?</p> <p>16.3 Qual a intervenção/implicação dos professores no processo de mudança?</p> <p>16.4 Qual o “papel” dos alunos neste processo? Como o sentiram/vivenciaram?</p> <p><b>Em caso negativo:</b></p> <p>16.1 Porquê?</p> <p>16.2 Falta de empenho da Direcção?</p> <p>16.3 Falta de interesse dos professores?</p> <p>16.5 Outros factores? Quais?</p> <p><b>17.</b> O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>meso</b> no Agrupamento? (Organização escolar, sistema de avaliação, metas, reorganização das estruturas intermédias, processo de auto-avaliação) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?</p> <p><b>18.</b> O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>micro</b> no Agrupamento? (Contexto de sala de aula: metodologias de ensino-aprendizagem, envolvimento/atitude dos alunos, processo de auto-avaliação dos discentes) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?</p>	<p>10min.</p> <p>10 min.</p>

Designação do Bloco	Questões de Investigação	Objectivos Específicos	Questões da Entrevista	Tempo
<p><b>Vertente de “construção de sentidos” da avaliação</b></p> <p>(continuação)</p>			<p><b>19.</b> A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa permitiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?</p> <p><b>20.</b> A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa contribuiu ou não para a planificação e implementação de planos de desenvolvimento e de melhoria do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?</p> <p><b>21.</b> Considera que a Avaliação Externa pela IGE poderá contribuir ou não para a mudança e inovação da organização escolar?</p>	5 min.
			Tempo Total	65min


## Anexo IV – Entrevista 1 – Exemplificação de uma fase do processo de análise de conteúdo


Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
1	Acha que a direcção e os professores tiveram tempo para preparar a visita da IGE?	A direcção não sei, provavelmente terá tido. Os professores tiveram algum, não terá sido demasiado, talvez não o necessário para os analisar de forma criteriosa, pois chegaram tardiamente às mãos dos professores. Foram analisados em reunião de Departamento e pretendia-se a colaboração/opinião de todos. No entanto, e tal como acontece em outras situações há uma minoria que faz o “trabalho de casa” e outros estão pacificamente à espera que tudo se resolva...A reflexão é fruto da reflexão/trabalho de uma minoria de professores.
2	A presença da IGE no Agrupamento alterou algum aspecto do clima relacional na escola? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Globalmente acho que não. Porque os professores não falavam do assunto na escola/sala de professores. Não mudou a forma de estar dos professores. Acho que já perceberam e têm a noção que a organização escola tem que ser avaliada e inspeccionada. Logo a presença da IGE seria mais um momento avaliativo. Poderiam pontualmente mostrar alguma preocupação em conversas restritas, mas não mudou o clima.
3	Sentiu algumas dificuldades ou receios em integrar os painéis, que vão ser entrevistados pela IGE?	Receio, não. Alguma dificuldade, sim, no sentido: “será que me vou esquecer de alguma coisa importante?” Apenas este aspecto pois em termos globais considero que estava relativamente bem documentada e que saberia fundamentar as minhas respostas. Sei o que faço e como coordeno.
4	Os professores, em geral, sentiram-se envolvidos, implicados e representados na preparação do processo de avaliação externa? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim. A nível do meu departamento, totalmente pois existiu a reflexão e partilha de opiniões e os professores sabiam que o que eu iria transmitir em pedagógico era fruto da nossa reflexão e opinião. Como sabiam atempadamente, através da ordem de trabalhos, o que se iria debater, só não entreviei quem não quis. Eu, como coordenador(a) tentei envolver todos e levar a que todos participassem. Nos outros departamentos penso que utilizaram a mesma estratégia. Só ficou de fora quem quis.
5	Relativamente ao(s) painel(eis) em que esteve presente considera que as intervenções dos entrevistados espelharam a realidade do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Globalmente acho que espelharam a realidade do Agrupamento. Uma pausa de reflexão...É claro que a nível de comunicação existiram alguns “pormenorezinhos” que foram logicamente trabalhados, mais na forma como os referimos/os transmitimos. No conjunto, o conteúdo era a realidade a forma de transmitir, essa sim, foi trabalhada e cuidada... Concluindo, as intervenções espelharam a realidade existindo a preocupação de trabalhar a forma da resposta e silenciarmo-nos quando pensávamos que a pergunta poderia ter alguma subjectividade/mais do que uma resposta. Aí, os inspectores clarificavam e de seguida era respondida pelo painel.
6	Considera que a composição dos painéis era a mais indicada? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim, tinham elementos representativos da comunidade. Se foram os melhores, não sei... é subjectivo e não conheço o trabalho no terreno de todos os que lá estavam. Relativamente ao painel de Coordenadores, não havia alternativa. Relativamente aos Directores de Turma, os do 3º ciclo, sim, porque trabalho com eles nessa função e acho que foram a melhor escolha... (afirmado com muita convicção).
7	Quais as dificuldades por si sentidas nesta avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Teve receio em integrar o painel da IGE?	A maior dificuldade foi tentar envolver todos os professores que coordeno no processo de leitura/análise/reflexão e apresentação da sua opinião. Relativamente à monitorização do processo e presença no painel não tive receio. Claro que são sempre elementos estranhos à organização, com carácter inspectivo, mas não tive receio em ser entrevistada (dito com muita determinação e firmeza).
8	Como classifica a atitude dos inspectores durante os painéis? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Francamente positiva, gostei da sua postura e atitude (respondido prontamente e com determinação). Foram pessoas francas e que estavam ali para desempenhar o seu trabalho e sem subterfúgios. Fizem o que lhes era pedido: questionar os professores, sem segundas intenções e sem estarem a tentar apanhar as pessoas num “ponto fraco”.

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
9	Na sua opinião qual deve ser o “papel” e a “função” da Avaliação Externa da Escola?	<p>Pausa de reflexão... em primeiro lugar a AE tem como função avaliar como a organização escolar está a funcionar. Ao avaliar, aponta pontos fortes e pontos fracos: os pontos fortes devem ser maximizados e os pontos fracos devem ser trabalhados e melhorados, no sentido de a organização, no seu todo, melhorar. A AE não deve ser só quantitativa mas também <b>formativa, no sentido de apontar os aspectos que podem ser melhorados e os que devem ser otimizados.</b></p>
10	A Avaliação Externa pela IGE pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e em particular para melhorar as práticas lectivas? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	<p>Sim, pode.</p> <p>Por exemplo, quando questionam como se monitoriza: a prática lectiva dos professores; a aplicação dos instrumentos de avaliação; entre outras... Há <b>questões que os inspectores colocam, por vezes pequenos aspectos, que nos levam a reflectir e a pensar, ao responder, que podemos melhorar e fazer de outra forma</b>, leva-nos a reflectir... Além disso, quando são apontados os pontos fracos da organização, estão logicamente a falar também dos seus profissionais e aí somos levados a reflectir o que nós, com as nossas práticas, podemos contribuir para a melhoria (a organização somos todos nós e a nossa acção diária).</p>
11	Que lhe parece a classificação atribuída ao Agrupamento pela IGE? [Pausa para ouvir a resposta] Fundamente.	<p>Acho que avaliação foi correcta...mas... (alguma reflexão...)</p> <p>A nível pessoal...<b>ponho em duvida a classificação da Liderança</b>...acho que temos uma liderança, sim... mas <b>muito afastada dos professores</b>... a parte humana e de partilha falha muitas vezes...</p> <p>Considero que a organização tem muitos professores de continuidade e que se têm empenhado no sentido de fazer da nossa escola uma organização onde os alunos tenham <b>aprendizagens significativas e pertinentes para a sua vida futura</b>. Existem muitos professores que por opção estão nesta escola à muitos anos e se empenham para que esta seja uma escola com qualidade...logo a classificação foi justa...</p>
12	Como os professores reagiram a essa avaliação?	<p>Penso que globalmente consideraram a avaliação justa. E além disso houve a preocupação por parte de muitos <b>professores de analisarem os pontos fracos e verem como se poderia alterar a situação</b>. Senti essa preocupação por parte dos professores.</p>
13	Como utilizou/trabalhou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório de Avaliação Externa? Foram operacionalizadas? De que forma?	<p>Tentou-se ultrapassar os pontos fracos e por exemplo a nível da articulação curricular (um dos aspectos referidos no relatório) tentou-se <b>potencializar a articulação inter e intra departamentos</b>.</p> <p>Por parte dos coordenadores houve a preocupação de se reunirem semanalmente para aferir metodologias, analisarem e produzirem documentação e prepararem em conjunto as reuniões de coordenação, no sentido de reduzir a subjectividade, e tentarem falar a uma só voz (chegaram a ter nos horários uma hora em comum). Agora não a têm mas tentam criar esse espaço comum pois consideram-no fundamental. <b>No último relatório de avaliação interna este aspecto foi apresentado como uma melhoria</b>.</p> <p>O Conselho de articulação curricular que até à AE pouco passava do papel, criou outra dinâmica: reúne trimestralmente, com a presença de mais intervenientes/grupos disciplinares e com a presença de todos os ciclos de ensino. A operacionalização faz-se essencialmente em reuniões de coordenação e subcoordenação. São levadas a Conselho Pedagógico e depois ao Conselho Geral.</p>
14	A identificação dos pontos fortes e fracos teve impacto positivo na organização escolar? [Pausa para ouvir a resposta] Permitiu construir um Plano de Acção capaz de provocar a mudança/melhoria no Agrupamento?	<p>Sim.</p> <p>Permitiu e os resultados subiram bastante, como são apresentados e analisados nos relatórios de auto-avaliação. As <b>estatísticas dos resultados falam por si</b>. Houve a preocupação, a partir dos pontos fracos, <b>criar novas dinâmicas no interior da organização que tentassem dar resposta a esses aspectos</b>. São exemplo disso a criação do Plano da Matemática, Plano do Inglês, Plano do Português com espaços comuns de trabalho e reflexão.</p>


Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
15	O relatório produzido pela IGE teve algum reflexo na reorganização de documentação interna (nomeadamente PEA e PAA, entre outros)? [Pausa para ouvir a resposta] E nas práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos?	<p>Sim. O PAA começou a ser elaborado de forma diferente tendo por base os objectivos do PEA (houve a preocupação de articular estes dois documentos, tendo também presente as recomendações da AE). O PAA também começou a ser avaliado de forma diferente: através de uma grelha, por actividade, contemplando vários parâmetros/campos e auscultando os vários intervenientes; uma avaliação mais abrangente e feita de forma mais uniforme. No PE foram colocadas as metas a atingir, metas quantitativas. Neste momento <b>falamos em melhorias quantitativas e quantificadas.</b></p> <p>Relativamente às aprendizagens dos alunos foram construídas grelhas de avaliação, iguais para todas as coordenações, onde foram registados os resultados da avaliação dos alunos. Os critérios gerais são iguais e depois são adaptadas a cada disciplina, onde são atribuídos diferentes pesos, aos diversos domínios. <b>Neste momento, toda a avaliação é monitorizada nessa grelha,</b> reduzindo também a subjectividade da avaliação de cada professor.</p>
16	<p>Considera que o processo de AE contribuiu de alguma forma para mudanças no Agrupamento?</p> <p><b>Em caso afirmativo:</b></p> <p>16.1 Em que sentido foram essas mudanças?</p> <p>16.2 Qual foi o papel do Director e dos Coordenadores de Departamento Curricular nesse processo?</p> <p>16.3 Qual a intervenção/implicação dos professores no processo de mudança?</p> <p>16.4 Qual o “papel” dos alunos neste processo? Como o sentiram/vivenciaram?</p>	<p>Sim.</p> <p>As mudanças foram ao nível de criar documentos de trabalho e de avaliação das aprendizagens dos alunos o mais universais possíveis.</p> <p>O <b>Director teve a preocupação de articular com os Coordenadores</b> toda a actividade da organização, através da comunicação via e-mail e da produção de documentos.</p> <p>Os coordenadores trabalharam em conjunto na produção de documentos que após aprovados em Conselho pedagógico foram monitorizados para todo o Agrupamento.</p> <p>Os professores, segundo as orientações dos coordenadores e subcoordenadores tiveram que utilizar todos os documentos/grelhas produzidas com os seus alunos (monitorizar todo o processo de avaliação dos alunos).</p> <p>Os professores, mesmo os que não valorizavam este tipo de registos, utilizaram-nos com os seus alunos e penso, que regra geral, o fizeram com seriedade e profissionalismo.</p> <p><b>Os alunos penso que não alteraram a sua atitude...</b> (sorriso...).</p> <p>Apenas se envolveram de outra forma no seu processo de auto-avaliação, preenchendo o respectivo documento e analisando, no início do ano lectivo, os parâmetros e pesos de avaliação a cada disciplina.</p>
17	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>meso</b> no Agrupamento? (Organização escolar, sistema de avaliação, metas, reorganização das estruturas intermédias, processo de auto-avaliação) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	<p>Sim. <b>A direcção como estrutura de topo da organização criou e/ou reformulou documentos de forma a melhorar a organização</b> (PEA, PAA, PCT e as próprias agendas de trabalho das reuniões). Sistema de avaliação: foram definidos critérios de avaliação globais e a partir destes foram criados os critérios por disciplina, e atribuídos pesos aos vários domínios. Toda a <b>avaliação foi definida (diagnóstico, formativa e sumativa);</b> também foi definida a função que cada uma delas tem, bem como os momentos em que ocorrem. Foram criadas: grelhas de avaliação dos alunos (intercalar e final de período); <b>metas quantitativas</b> para os próximos 3 anos; <b>grelhas de auto-avaliação dos alunos.</b> Foi reformulada a equipa de auto-avaliação e a sua forma de acção; foi reformulada a forma de trabalhar das estruturas intermédias existentes, por exemplo a secção de directores de turma reúne em plenário ou por grupos de trabalho restritos, foram criados para alguns grupos disciplinares momentos de trabalho conjuntos. O processo de auto-avaliação mudou principalmente nos domínios a avaliar e a forma de apresentar os resultados. O grupo adquiriu outra forma de trabalhar e de recolher informação (amostra de inquiridos mais alargada: pais, alunos, professores e funcionários).</p>


Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
18	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>micro</b> no Agrupamento? (Contexto de sala de aula: metodologias de ensino-aprendizagem, envolvimento/atitude dos alunos, processo de auto-avaliação dos discentes) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim. Um exemplo, a implementação do Plano do Inglês: espaço conjunto dos professores de Inglês, dos dois ciclos. Neste espaço são preparados materiais pedagógico-didáticos tendo por base a <b>articulação entre ciclos e os anos de aprendizagem</b> ; reflexão sobre estratégias de ensino/experiências em contexto de sala de aula e <b>análise do impacto</b> que as mesmas tiveram nos grupos turma (como os alunos reagiram); realização de testes conjuntos (diagnostico, formativos e sumativos); avaliação das aprendizagens, com <b>redefinição de estratégias quando necessário</b> , entre outras. O Plano da Matemática e o Plano de Português, são outros exemplos. Em termos de atitude e empenho dos alunos não considero que tenham mudado a sua postura (estão na mesma). <b>O processo de auto-avaliação foi reforçado</b> e aplicado, segundo os mesmos princípios orientadores a todos os aluno, como já tinha referido.
19	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa permitiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim, <b>houve uma melhoria muito significativa</b> . Foi fundamental para a <b>reformulação do próprio processo de auto-avaliação</b> . Está construído de outra forma, avalia novos domínios, considerados pertinentes para o desenvolvimento da organização e que estavam contemplados no relatório da IGE. Houve a preocupação, após a presença da IGE, que o processo de auto-avaliação fosse <b>mais participativo e auscultasse outros parceiros educativos</b> (aplicação de inquéritos a pais, alunos, professores e funcionários).
20	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa contribuiu ou não para a planificação e implementação de planos de desenvolvimento e de melhoria do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim. Foi feito um <b>plano de melhoria que resultou da articulação entre o relatório de auto-avaliação</b> , programa EPIS e relatório de avaliação externa. Este plano é para três anos e estão a ser <b>avaliadas as várias acções</b> de acordo com a sua pertinência/contextualização/calendarização, como por exemplo: vinda dos pais à escola/contacto com o Director de Turma; acções abertas à comunidade local e aos pais (trazer os pais à escola); vinda, com alguma regularidade de outros ciclos de ensino à escola sede, entre outros.
21	Considera que a Avaliação Externa pela IGE poderá contribuir ou não para a mudança e inovação da organização escolar?	Sim... (resposta rápida e com determinação). Pausa de reflexão.... Penso que <b>só assim a acção da IGE tem validade</b> . A IGE analisa a organização escola num todo, aponta pistas de acção, identifica pontos fortes e fracos, entre outros. Assim, caberá a cada escola analisar estes dados e com base na reflexão interna e trabalho articulado de todos, operacionalizar estas informações/indicadores e monitorizar planos de melhoria que provoquem a mudança, a melhoria e a inovação. Esta <b>melhoria resulta muito da forma como a organização se estrutura internamente e trabalha/potencializa a sua "acção no terreno"</b> .


 Dimensão cognitiva


 Dimensão afectiva


 Dimensão Disposição para agir


 Mudança a nível pessoal


 Melhoria das aprendizagens

 Avaliação do relatório de AE

 Política Educativa

 Papel/uso do relatório

 Contributos para a mudança na organiz

 Processo de auto-avaliação

## **Anexo V – Entrevistas**

## Entrevista 2

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
1	Acha que a direcção e os professores tiveram tempo para preparar a visita da IGE?	De um modo geral, julgo que sim. A direcção teve tempo. Em relação aos professores é relativo porque ninguém sabia muito bem o que se iria passar, que tipo de questões se iam levantar, logo foi uma “preparação” feita sem se saber o que se iria passar...
2	A presença da IGE no Agrupamento alterou algum aspecto do clima relacional na escola? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Alguns momentos de reflexão... As pessoas que estavam indicadas para o painel, sim, demonstravam e verbalizavam alguma preocupação/receio. As outras...nem por isso. Logo o clima, em termos globais, não se alterou, pois a maioria continuou na mesma, ou seja, “é com os outros... eles que se preocupem...eles é que vão ter que falar...eles é que vão ser questionados...”
3	Sentiu algumas dificuldades ou receios em integrar os painéis, que vão ser entrevistados pela IGE?	Em termos pessoais o receio que senti era o desconhecido...não saber sobre o que me iam questionar...No entanto, também tinha a noção que iria apenas relatar as minhas práticas enquanto profissional e tarefas/cargos que desempenhava na organização e aí, sentia-me à vontade – vi a minha presença como mais uma tarefa..
4	Os professores, em geral, sentiram-se envolvidos, implicados e representados na preparação do processo de avaliação externa? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Penso que não. As pessoas que integravam os painéis foram nomeadas e portanto os outros sentiram...(pausa...) algum “alívio” porque não eram eles...assim, não se envolveram nem se implicaram como poderiam e deveriam...Muitos professores “passaram ao lado” pois não tinham acento nos painéis. Penso que em alguns painéis as pessoas deveriam ser votadas entre os pares...mas era a primeira vez... logo o desconhecimento e indiferença venceram...”quem lá estiver que faça o trabalho de casa”, muitos professores colocaram-se de fora/à parte...não é comigo.
5	Relativamente ao(s) painel(eis) em que esteve presente considera que as intervenções dos entrevistados espelharam a realidade do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim, no painel em que estive, sim (respondeu rapidamente e de forma determinada). No meu painel as questões foram essencialmente sobre articulação curricular e o que falámos era a realidade do Agrupamento e veio espelhado no relatório da IGE. As pessoas falaram a realidade com muita à-vontade e com a preocupação de transmitir a realidade.
6	Considera que a composição dos painéis era a mais indicada? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim. Eram representativas, mas...nomeadas. Logo, houve a preocupação de nomear as pessoas que poderiam ser mais representativas e conhecedoras da organização, excepto no painel dos coordenadores, aí tinham que ser aqueles...As pessoas escolhidas eram as que davam mais garantias de apresentar/falar da escola...
7	Quais as dificuldades por si sentidas nesta avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Teve receio em integrar o painel da IGE?	Como já referi...o desconhecido...o não saber sobre o que seria questionado. Não, de forma alguma. Considerei como mais uma função a desempenhar na e para a escola.
8	Como classifica a atitude dos inspectores durante os painéis? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Muito positiva. Demonstraram profissionalismo/rigor e questionavam com clareza e objectividade. Havia um, o que fazia mais questões/liderava o processo, com uma postura mais “austera”, mas depois com o desenrolar da entrevista foi ultrapassada esta sensação...
9	Na sua opinião qual deve ser o “papel” e a “função” da Avaliação Externa da Escola?	O papel primeiro será de detectar o que está mal de forma a permitir uma auto-regulação da própria organização. Têm um olhar externo sobre a escola, o que é uma vantagem... Caberá à escola aproveitar /trabalhar estas informações no sentido de promover a sua auto-regulação...e corrigir o que está mal. A própria equipa tinha esse olhar, dois inspectores e um professor do ensino superior...
10	A Avaliação Externa pela IGE pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e em particular para melhorar as práticas lectivas? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Em princípio sim. (demonstrou alguma reflexão/pausa antes da exemplificação...) Por exemplo, se houver supervisão das práticas lectivas, como apontava a IGE, existiriam grupos de trabalho/acompanhamento formados que poderiam promover a melhoria. Existiria o visionamento de aulas (como forma de ajudar a analisar o que está bem e o que pode ser melhorado) e depois reuniões formais de análise/reflexão/acompanhamento/reestruturação das práticas lectivas. Aí sim, a melhoria surgia naturalmente Seria uma mais-valia para todos os professores se sentissem e percebessem os efeitos/benefícios da supervisão pedagógica.



Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
11	Que lhe parece a classificação atribuída ao Agrupamento pela IGE? [Pausa para ouvir a resposta] Fundamente.	Justa. (referiu sem hesitar...) Penso que espelhou a realidade...temos professores muito esforçados, que estão por vontade própria há muitos anos no Agrupamento, logo dão o seu melhor em termos profissionais e pessoais para os alunos e organização no seu todo...Trabalhamos com alguma qualidade e isso foi espelhado na avaliação (afirmou com determinação...)
12	Como os professores reagiram a essa avaliação?	Penso que em termos globais ficaram satisfeitos e consideraram justa. Alguns, no entanto, perguntaram logo se a escola iria ter alguma “compartida”...quando perceberam que a cota da avaliação de professores iria ser beneficiada...ainda ficaram mais contentes...alguns...só aí perceberam que a AE tinha efeitos reais na organização...
13	Como utilizou/trabalhou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório de Avaliação Externa? Foram operacionalizadas? De que forma?	Após a análise dos pontos fortes e fracos do Agrupamento, pela IGE, houve grande preocupação em trabalhar e ultrapassar os pontos fracos. Tentou-se trabalhar de forma articulada e segundo as mesmas orientações nas reuniões de coordenação, subcoordenação e conselho pedagógico. Verificou-se, a preocupação, de tentar uniformizar todo o sistema de avaliação da organização, digo, a nível de avaliação de alunos, PAA e PE, entre outras. Para tal foram construídos documentos e grelhas uniformes para toda a organização.
14	A identificação dos pontos fortes e fracos teve impacto positivo na organização escolar? [Pausa para ouvir a resposta] Permitiu construir um Plano de Acção capaz de provocar a mudança/melhoria no Agrupamento?	Sim. (Respondeu de forma determinada e sem hesitação). A partir do relatório da IGE e da sua presença é que se sentiu a necessidade de construir/avaliar/reformular o Plano de Acção. Tem-se verificado que os resultados dos alunos têm melhorado tanto a nível interno como externo, logo penso que tem havido melhoria nas aprendizagens. A organização no seu todo também melhorou a nível de documentos e comunicação/informações para todos, das decisões importantes da organização.
15	O relatório produzido pela IGE teve algum reflexo na reorganização de documentação interna (nomeadamente PEA e PAA, entre outros)? [Pausa para ouvir a resposta] E nas práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos?	Sim. (Pausa e alguns segundos de reflexão) Sim, o PAA e PE estão estruturados de forma diferente e são avaliados periodicamente de forma igual e por todas as entidades envolvidas no projecto (foram criados documentos para esse efeito). Também o processo de auto-avaliação do Agrupamento foi alterado de forma significativa e tem outra dinâmica/visibilidade. A nível dos alunos existe: a avaliação por competências; o processo de auto-avaliação em documento com o mesmo formato para todo o Agrupamento (depois é adaptado a cada disciplina); conhecimento, por escrito dos critérios de avaliação aos alunos e pais; mesmo tipo de avaliação no início e fim do ano lectivo (teste diagnóstico e teste global com a respectiva análise em Conselho de Turma e Conselho Pedagógico).
16	Considera que o processo de AE contribuiu de alguma forma para mudanças no Agrupamento? <b>Em caso afirmativo:</b> 16.1 Em que sentido foram essas mudanças? 16.2 Qual foi o papel do Director e dos Coordenadores de Departamento Curricular nesse processo? 16.3 Qual a intervenção/implicação dos professores no processo de mudança? 16.4 Qual o “papel” dos alunos neste processo? Como o sentiram/vivenciaram?	Sim, (respondeu sem hesitação). Alguns segundos de reflexão... Mudanças fundamentalmente nos documentos organizadores (PE, PAA e Auto-avaliação do Agrupamento), concretizadas em: alterações na forma, sistema de avaliação dos documentos (ouvir todos os agentes educativos, pais, alunos, prof, etc) e divulgação destes dados/dar a conhecer...A equipa de auto-avaliação também foi alterada, alargada e com a presença de todos os ciclos de ensino. Os Coordenadores trabalham entre si e com o director de forma sistemática. Existe a preocupação de trocar ideias e uniformizar a forma de acção entre os coordenadores. Tentam encontrar espaços conjuntos (mesmo quando não os têm nos seus horários) para fazer esse tipo de articulação, pois consideram-na fundamental. Constroem, também, documentos para o Agrupamento que depois são levados a reuniões de coordenação e CP. Os professores...(um sorriso...respira fundo...) a grande maioria faz, porque tem que fazer, encaram como uma obrigação e tarefa. Consideram muito burocrático o terem que preencher/registar e formalizar todo o processo de avaliação dos alunos...referem: “é só papeis...para se fazer a mesma coisa...fazemos as mesmas coisas, porquê registar tudo?” No entanto, existe partilha de práticas, vivências educativas e inovações dentro da Coordenação. Os alunos, não vejo nenhuma alteração. Apenas se envolvem no preenchimento da sua auto-avaliação e analisarem os critérios de avaliação no início do ano. A nível de departamento já fazíamos esta apresentação aos alunos antes da IGE, só que não era registada com este rigor e uniformização de documentos.

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
17	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>meso</b> no Agrupamento? (Organização escolar, sistema de avaliação, metas, reorganização das estruturas intermédias, processo de auto-avaliação) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim. Tal como referi anteriormente a nível: de metas quantitativas, definidas para três anos; criação de algumas estruturas intermédias; novas secções de trabalho ou reorganização de outras que já existiam; construção e avaliação de Planos de Melhoria; processo de auto-avaliação do Agrupamento; sistema de avaliação dos alunos (construção de grelhas de registo da avaliação, segundo a mesma orientação para todas as coordenações, entre outras).
18	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>micro</b> no Agrupamento? (Contexto de sala de aula: metodologias de ensino-aprendizagem, envolvimento/atitude dos alunos, processo de auto-avaliação dos discentes) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Alguma reflexão... pausa ... Parcialmente... após a presença da IGE houve a preocupação de aferir, uniformizar documentos, proceder e dar a conhecer o registo de todo o sistema de avaliação dos alunos, mas... a monitorização do processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva de supervisão não se fez nem se faz...e era também, penso eu, referida no relatório. A auto-avaliação dos alunos e seu envolvimento melhorou bastante, tem outra dinâmica a nível de Agrupamento.
19	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa permitiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim, (respondeu prontamente). O próprio relatório e a sua construção/divulgação é uma evidência. Trabalha-se de forma articulada: é produzido pela equipa de auto-avaliação, é analisado, discutido, reflectido em Departamentos, levadas as opiniões a CP, onde são analisadas e aprovadas, segue-se o C Geral e posteriormente é elaborado o Plano de Melhoria. Há preocupação de o levar a toda a comunidade e ser discutido.
20	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa contribuiu ou não para a planificação e implementação de planos de desenvolvimento e de melhoria do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim, com toda a certeza. Porque o relatório ao apontar os pontos fortes e fracos, dá uma orientação à organização. No nosso caso os coordenadores e direcção tiveram como função levar os professores e outros a reflectir e propor /sugerir formas de os ultrapassar. A equipa de auto-avaliação recolhe essas informações, faz também a sua reflexão e propõe alterações que são analisadas e validadas ou reformuladas. Todo este trabalho é depois “convertido” no Plano de Melhoria, o qual deverá ser acompanhado e avaliado.
21	Considera que a Avaliação Externa pela IGE poderá contribuir ou não para a mudança e inovação da organização escolar?	Sim, pela nossa realidade, houve mudança e melhoria. A IGE ao apresentar um olhar externo e por técnicos com especialização terá que ser vista como uma mais-valia. Além disso, ao utilizar os mesmos documentos e orientações reduz a subjectividade do processo de avaliação, falam a “uma só voz”. O processo é transparente e divulgado na página da IGE. Deve servir como uma aprendizagem...

### Entrevista 3

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
1	Acha que a direcção e os professores tiveram tempo para preparar a visita da IGE?	Direcção não sei...relativamente aos professores o tempo foi relativo...foi-nos comunicado que iríamos estar num painel e depois cada um tentou preparar-se da melhor forma...principalmente falando com os outros professores que também iam.
2	A presença da IGE no Agrupamento alterou algum aspecto do clima relacional na escola? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Penso que sim...não sei...Os professores que iam estar nos painéis tinham algum receio penso eu...penso que demonstravam algum receio de não saber responder...não saberm o que se ia perguntar...não era dizer...era saber dizer as coisas... assim penso que esta insegurança era, sem querer, transmitida aos colegas...
3	Sentiu algumas dificuldades ou receios em integrar os painéis, que vão ser entrevistados pela IGE?	Sim, tive algum receio. (referiu de forma rápida e objectiva...) Sabia que tinha que ir... que era mais uma função para a qual tinha sido nomeado...mas...o receio era de não saber o que me iam questionar.
4	Os professores, em geral, sentiram-se envolvidos, implicados e representados na preparação do processo de avaliação externa? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Não, no meu departamento não houve preparação... Apenas as pessoas que foram designadas é que se tentaram preparar... essas sim, entre si ou com os pares tentaram preparar-se o melhor possível...recolher elementos, imaginar perguntas...enfim, prever, de acordo com as suas funções na escola o que lhes poderia ser perguntado.
5	Relativamente ao(s) painel(eis) em que esteve presente considera que as intervenções dos entrevistados espelham a realidade do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim. (respondeu de forma determinada e sem hesitação) As pessoas relataram a realidade e falaram de forma aberta e com a preocupação de espelhar a realidade. Por exemplo, perguntaram-me se articulava, o meu departamento, com o 1º Ciclo e eu disse claramente que não. Nessa sequência questionaram se achava importante essa articulação e eu dei a minha opinião...
6	Considera que a composição dos painéis era a mais indicada? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim. Relativamente ao painel dos coordenadores não havia alternativa. Nos restantes...não sei...mas, como foram nomeados...é porque houve essa preocupação por parte da direcção.
7	Quais as dificuldades por si sentidas nesta avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Teve receio em integrar o painel da IGE?	Algumas, as pessoais e a responsabilidade de estar a falar por um grupo de pessoas que coordeno...No entanto, ia trocando ideias com os outros elementos do meu painel e assim as dificuldades, inerentes ao processo foram, diminuindo...
8	Como classifica a atitude dos inspectores durante os painéis? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Muito correcta e profissional. (respondeu prontamente...) Devido à forma como se dirigiam ao painel, sem críticas e de forma a terem apenas respostas e não tentar “enviudar” ou confundir as pessoas.
9	Na sua opinião qual deve ser o “papel” e a “função” da Avaliação Externa da Escola?	A IGE deve analisar a realidade do dia-a-dia da organização escolar e indicar os seus pontos fortes e fracos no sentido de as escolas os trabalharem e ultrapassarem.
10	A Avaliação Externa pela IGE pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e em particular para melhorar as práticas lectivas? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim. Ao apontar as nossas falhas e os pontos fracos está indirectamente a dizer onde os professores têm que melhorar, pois os professores são parte integrante da organização e das suas práticas também podem melhorar...para ultrapassar as nossas falhas temos também que melhorar as práticas lectivas
11	Que lhe parece a classificação atribuída ao Agrupamento pela IGE? [Pausa para ouvir a resposta] Fundamente.	Bastante positiva. (respondeu de forma clara e objectiva...) Acho que espelhou o trabalho que desenvolvemos, ou seja a nossa dedicação e a qualidade dos nossos profissionais, temos bons professores e dedicados...
12	Como os professores reagiram a essa avaliação?	Penso que ficaram satisfeitos e que a consideraram justa.

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
13	Como utilizou/trabalhou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório de Avaliação Externa? Foram operacionalizadas? De que forma?	Sim, houve preocupação em toda a organização de analisar e ter presente os dados do relatório. Há departamentos que foram mais directamente implicados e onde se criaram novas estruturas/grupos de trabalho. No todo...houve a preocupação de criar documentos e processos iguais para todos os departamentos...tentar criar novas dinâmicas e envolver os professores neste processo de melhoria e de criação de documentos e normas de funcionamento.
14	A identificação dos pontos fortes e fracos teve impacto positivo na organização escolar? [Pausa para ouvir a resposta] Permitiu construir um Plano de Acção capaz de provocar a mudança/melhoria no Agrupamento?	Sim. Houve preocupação de promover a mudança e melhoria. O plano de acção foi construído tendo por base também o que constava do relatório. Por parte da direcção era notória essa preocupação... era transmitida essa vontade a todas as lideranças intermédias...
15	O relatório produzido pela IGE teve algum reflexo na reorganização de documentação interna (nomeadamente PEA e PAA, entre outros)? [Pausa para ouvir a resposta] E nas práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos?	Sim. O PEA e PAA foram reestruturados e reorganizados...surgiram com outra forma e são avaliados de igual forma por todos os professores. Nesse sentido foram criados instrumentos de avaliação que são dados a todos os intervenientes e estes dados são quantificados de forma numérica... Relativamente às aprendizagens foram implementados os testes diagnóstico e global no final do ano, fazendo a análise da evolução pedagógica dos alunos.
16	Considera que o processo de AE contribuiu de alguma forma para mudanças no Agrupamento? <b>Em caso afirmativo:</b> 16.1 Em que sentido foram essas mudanças? 16.2 Qual foi o papel do Director e dos Coordenadores de Departamento Curricular nesse processo? 16.3 Qual a intervenção/implicação dos professores no processo de mudança? 16.4 Qual o "papel" dos alunos neste processo? Como o sentiram/vivenciaram?	Sim....em parte... (alguns momentos de reflexão...) As mudanças foram essencialmente ao nível de produzir documentos com a mesma forma e o mais abrangentes possível...A direcção teve a preocupação de articular com os coordenadores todo o processo e levar estes a produzir, com o envolvimento dos professores que coordenavam, documentos abrangentes e iguais, nos seus princípios, para todo o Agrupamento... Os professores...tiveram atitudes diferentes...uma minoria envolveu-se porque consideram e reconhecem que pode ser uma mais valia para si e para a organização...mas a grande maioria fica no seu canto...não participa...e depois aplicam-nos porque tem que ser... é uma ordem...tem que ser cumprida... Os alunos...tudo lhes passa ao lado...penso que não sentiram diferença...continuaram com a mesma atitude e esperando sempre que é o professor que tem que fazer...
17	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>meso</b> no Agrupamento? (Organização escolar, sistema de avaliação, metas, reorganização das estruturas intermédias, processo de auto-avaliação) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim...claramente...sem dúvida...houve grande preocupação por parte da direcção de reestruturar estes domínios e produzir documentos, tabelas, grelhas...que dessem resposta a essa necessidade. Os coordenadores e subcoordenadores foram envolvidos directamente e activamente em todo o processo...O sistema de avaliação foi monitorizado para todo o Agrupamento através de grelhas construídas da mesma forma, as metas estipuladas quantitativamente e visando uma melhoria percentual para o triénio... o processo de auto-avaliação surgiu com outra dinâmica e com um relatório muito minucioso... e...foram criadas e reestruturadas algumas estruturas intermédias (Plano do Inglês e do Português...e criados outros tipos de clubes...etc).

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
18	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>micro</b> no Agrupamento? (Contexto de sala de aula: metodologias de ensino-aprendizagem, envolvimento/atitude dos alunos, processo de auto-avaliação dos discentes) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	De alguma forma... sim...ligeiramente... (momentos de reflexão...) Na sala de aula, e especificamente no meu grupo disciplinar...penso que não...não alterámos as nossas práticas em resultado da AE...os alunos...também não...continuaram com a mesma forma de ser e estar...a nível do seu processo de auto-avaliação, sim, sentiu-se claramente o seu envolvimento e “necessidade” de se envolverem...os documentos de auto-avaliação foram aplicados por todos os professores, com o mesmo tipo de estrutura...e os professores, creio que todos, tentaram incutir nos alunos a sua necessidade e finalidades deste documento...hoje já faz parte do quotidiano dos alunos...está enraizado...
19	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa permitiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim...sem dúvida... O próprio sistema e forma de auto-avaliação foi reestruturado...Foi produzido um relatório muito mais completo, evidenciando os pontos fortes e fracos da organização, os resultados quantitativos do aproveitamento escolar dos alunos, foi dado ênfase às disciplinas prioritárias...o processo de auto-avaliação começou a ter outra visibilidade e a auscultar a opinião de mais agentes educativos (pais, alunos, auxiliares, professores,...).
20	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa contribuiu ou não para a planificação e implementação de planos de desenvolvimento e de melhoria do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim, foi uma evidência... (alguma reflexão...) A partir da presença da IGE é que foram criados estes documentos...Houve a preocupação de analisar e articular os resultados/necessidades internas da escola com as recomendações existentes no relatório da IGE. A organização, digo direcção, percebeu que a IGE iria ser uma realidade no terreno avaliativo....iria ser um olhar presente na escola...então houve a preocupação de ter em conta as suas orientações e diagnóstico da escola...
21	Considera que a Avaliação Externa pela IGE poderá contribuir ou não para a mudança e inovação da organização escolar?	Sim, claramente... (respondeu rapidamente...) Penso que as duas (Avaliação Externa e Interna) se complementam...a AE é uma análise “crítica” de alguém que está fora da organização...a avaliação interna deverá espelhar a realidade e o “sentir” da escola pelos seus profissionais diários...nesta segunda situação, pode haver falhas, emotividade e alguma subjectividade...assim, as duas devem ser articuladas no sentido de potencializar a mudança e melhoria da escola....

## Entrevista 4

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
1	Acha que a direcção e os professores tiveram tempo para preparar a visita da IGE?	Sim, tiveram...Só não se preparou quem não quis...
2	A presença da IGE no Agrupamento alterou algum aspecto do clima relacional na escola? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Penso que não... Penso que as pessoas tiveram atitudes diferentes...umas acharam que não tinham nada a ver com o assunto, pois não iriam estar no painel...outras colaboraram na análise dos documentos a apresentar, mas não ficaram nervosas pois não eram as “visadas”... e as que estavam envolvidas...demonstravam alguma preocupação em se documentarem...mas com alguma serenidade...pois regra geral sabiam que trabalhavam bem...a escola tem preocupação em fazer bem...
3	Sentiu algumas dificuldades ou receios em integrar os painéis, que vão ser entrevistados pela IGE?	Algum receio...claro...Era a inspecção que ia estar presente...queria dar o meu melhor e de forma rigorosa e criteriosa... Dificuldade...não, pois tinha consciência que de uma forma geral era conhecedor de todas as informações e modos de proceder do órgão/estrutura que ia representar
4	Os professores, em geral, sentiram-se envolvidos, implicados e representados na preparação do processo de avaliação externa? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Penso que sim...no meu departamento há muito que trocamos materiais, planificamos em conjunto...então o processo de avaliação externa foi encarado como mais uma tarefa a desenvolver...logo todos tinham que colaborar activamente...claro que existem alguns professores que normalmente se afastam deste tipo de trabalhos...mas, são uma minoria...nos outros departamentos não sei...mas penso que há de todos os tipos de pessoas...não sei...
5	Relativamente ao(s) painel(eis) em que esteve presente considera que as intervenções dos entrevistados espelharam a realidade do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim, claramente... Estava com algum receio, confesso, porque o meu painel era muito heterogéneo e tinha vários tipos de agentes educativos... alguns nem os conhecia...mas sim, houve a preocupação de se ser verdadeiro e transparente...falaram do que sabiam...e quando não tinham conhecimento, também o disseram claramente...Todos estiveram com transparência e preocupação de transmitir a sua opinião e conhecimento da escola.
6	Considera que a composição dos painéis era a mais indicada? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Acho que sim... Em alguns não se podia mexer na sua composição... era rígida...nos outros...houve a preocupação que a sua constituição fosse a melhor...por isso foram nomeados....
7	Quais as dificuldades por si sentidas nesta avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Teve receio em integrar o painel da IGE?	As maiores dificuldades foram com o tipo de perguntas...o perceber o que as mesmas pretendiam dizer... perceber o que me queriam perguntar... Algum receio...sim...a nível pessoal...de estar à altura da responsabilidade em mim depositada.
8	Como classifica a atitude dos inspectores durante os painéis? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Muito positiva e profissional...Eram pessoas que estavam ali para fazer o seu trabalho e não entraram em coisas “pequenas” e sem importância...a sua postura era de tentar perceber como a escola trabalhava e avaliar os seus resultados e as nossas práticas diárias... A atitude dos inspectores foi de perceber como o agrupamento trabalhava em todas as áreas do saber...
9	Na sua opinião qual deve ser o “papel” e a “função” da Avaliação Externa da Escola?	O papel de analisar como a escola trabalha...como é a sua vida diária... Deverá ter como função classificar a escola, de acordo com o mesmo quadro de referência e apontar os seus pontos fortes e fracos... Só assim poderá contribuir para o processo de melhoria...
10	A Avaliação Externa pela IGE pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e em particular para melhorar as práticas lectivas? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim, ao apontar os pontos fracos está de forma indirecta a dizer o que se deve melhorar...e esse processo de melhoria passa necessariamente pela reformulação da acção dos professores...são eles que estão envolvidos directamente no processo de aprendizagem dos alunos. Se queremos ter alunos com maior rendimento escolar, teremos que ter professores mais eficazes logo com novas práticas e metodologias de aprendizagem...por exemplo através do trabalho colaborativo e momentos comuns...

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
11	Que lhe parece a classificação atribuída ao Agrupamento pela IGE? [Pausa para ouvir a resposta] Fundamente.	Justa e positiva...afirmou claramente... Penso que retrata o bom trabalho que se faz na escola e a forte liderança que existe... Comparei com a do conselho e fiquei ainda mais feliz...todos gostamos que a nossa escola fique bem classificada...é uma forma de também dizer que os professores trabalham bem...e com empenho...
12	Como os professores reagiram a essa avaliação?	Reagiram muito bem...alguma reflexão... Concordaram com a mesma e regra geral manifestaram o seu agrado...Acharam que foi positiva e retratava e espelhava a organização.
13	Como utilizou/trabalhou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório de Avaliação Externa? Foram operacionalizadas? De que forma?	Sim houve a preocupação de as analisar em reuniões de departamento, sub – departamento e conselho pedagógico. Posteriormente foram tomadas medidas objectivas, nomeadamente a construção de documentos internos (grelhas de avaliação de actividades, grelhas de avaliação de alunos, etc...); reestruturação de algumas estruturas intermédias e secções de trabalho (nova constituição, tempos comuns para trabalho colaborativo, etc...) e o conselho de articulação curricular (um dos pontos fracos apresentados pela IGE) foi reestruturado e começou a reunir com outra periodicidade e dinâmica ...
14	A identificação dos pontos fortes e fracos teve impacto positivo na organização escolar? [Pausa para ouvir a resposta] Permitiu construir um Plano de Acção capaz de provocar a mudança/melhoria no Agrupamento?	Sim, penso que foi muito importante a identificação dos pontos fortes e fracos... A escola teve a preocupação de os analisar e de os tentar ultrapassar...foi a partir do relatório da IGE que foram construídos os Planos de Melhoria... Até aí ninguém falava na sua existência...penso que ninguém sabia realmente como os dinamizar...falava-se deles mas não se reconhecia a sua importância...
15	O relatório produzido pela IGE teve algum reflexo na reorganização de documentação interna (nomeadamente PEA e PAA, entre outros)? [Pausa para ouvir a resposta] E nas práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos?	Sim, claramente... O PE e o PAA foram reformulados, surgiram com outra dinâmica, e principalmente começaram a ser avaliados através de inquéritos dirigidos a todos os envolvidos e posteriormente preenchida uma grelha com dados quantitativos de toda a actividade. Essa grelha é apresentada em Conselho Pedagógico....assim tudo é avaliado de forma igual, com os mesmos instrumentos, e logo após a realização das mesmas... Tal como já referi as práticas avaliativas também são avaliadas da mesma forma por todas as disciplinas...foram criadas folhas em Excel para esse efeito...
16	Considera que o processo de AE contribuiu de alguma forma para mudanças no Agrupamento? <b>Em caso afirmativo:</b> 16.1 Em que sentido foram essas mudanças? 16.2 Qual foi o papel do Director e dos Coordenadores de Departamento Curricular nesse processo? 16.3 Qual a intervenção/implicação dos professores no processo de mudança? 16.4 Qual o “papel” dos alunos neste processo? Como o sentiram/vivenciaram?	Sim...sem dúvida...respondeu prontamente... Mudanças nos documentos (forma e conteúdo...) criação de algumas estruturas intermédias e tempos de reunião conjuntos (Plano do Inglês, Plano da Matemática, Plano do Português) tempos conjuntos no segundo ciclo (Português e Matemática) e entre os coordenadores... A função do Director foi basicamente debitar informação e orientações para os coordenadores, estes trabalharam no terreno, com os professores e entre si na produção de alguns documentos estruturantes do agrupamento. Os professores regra geral fizeram o que lhes mandavam...alguns não se envolveram de forma activa...mas como sabem que na escola tem-se que fazer e produzir...não têm grande margem de manobra...há que produzir...tem que ser...e lá vão por colagem ou arrastamento...Claro que há lideranças intermédias muito fortes e os coordenadores e subcoordenadores são muito activos e empenhados...logo a máquina escola funciona...conseguem mobilizar os professores e é reconhecido por todos que existem grupos de docentes que são sempre activos, empenhados e estão sempre dentro das coisas ...lêem os documentos, preparam-se para as reuniões...e têm investido na sua formação pessoal...fazem a diferença...sem dúvida e isso é reconhecido por todos... Os alunos continuam na mesma... não alteraram a sua atitude e postura...Continua a existir a ideia que os professores é que têm que fazer...

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
17	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>meso</b> no Agrupamento? (Organização escolar, sistema de avaliação, metas, reorganização das estruturas intermédias, processo de auto-avaliação) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	<p>Sim, tal como referi anteriormente... A escola reorganizou-se...sentiu-se a vontade de mudar e de a tornar mais eficaz.</p> <p>Como referi os documentos e estruturas intermédias sofreram alteração ... foram criadas metas quantitativas para três anos e são analisadas, o seu cumprimento em Conselho Pedagógico, reuniões de coordenação e subcoordenação e nos projectos curriculares de turma (são aferidas para cada turma e apresentadas na forma de tabela). O processo de auto-avaliação do agrupamento foi reestruturado em todas as vertentes: constituição do grupo de trabalho; reorganização do relatório; apresentação do mesmo, maior visibilidade; reflecte a avaliação de toda a comunidade educativa; tem outra utilização, ou seja é um documento de trabalho e de reflexão para a organização...</p>
18	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>micro</b> no Agrupamento? (Contexto de sala de aula: metodologias de ensino-aprendizagem, envolvimento/atitude dos alunos, processo de auto-avaliação dos discentes) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	<p>Sim...talvez....não sei...</p> <p>No meu grupo disciplinar já se fazia muito a nível de articulação e envolvimento dos alunos...somos uma das disciplinas prioritárias...logo existia outra forma de trabalhar...no entanto considero que nos alunos não houve mudanças significativas a nível de atitude resultantes da presença da IGE.</p> <p>Sim o processo de auto-avaliação dos alunos sofreu grandes alterações...foi construída uma ficha de auto-avaliação igual para todo o agrupamento, aplicada duas vezes por período e por todos os professores...os alunos perceberam, regra geral a sua importância e necessidade...houve preocupação por parte dos professores de explicarem a sua utilidade e importância.</p>
19	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa permitiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	<p>Sim...claramente...</p> <p>O documento é constituído de forma diferente...houve preocupação de melhorar os procedimentos...Houve a preocupação de auscultar todos os parceiros do processo educativo, através da aplicação de inquéritos...Houve também a preocupação de divulgar este documento e promover a sua discussão em todas as estruturas da escola e, recolher sugestões de melhoria...só não colaborou quem não quis...</p>
20	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa contribuiu ou não para a planificação e implementação de planos de desenvolvimento e de melhoria do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	<p>Sim... (respondeu com determinação...)</p> <p>O Plano de Melhoria só surgiu após a AE....foi uma consequência da sua presença e função na organização escolar...</p> <p>O Plano de Melhoria foi construído, tendo por base a apreciação/análise que a IGE fez do Agrupamento e as “necessidades” de melhoria sentidas dentro do Agrupamento (por parte da Direcção, professores, funcionários...etc)...</p>
21	Considera que a Avaliação Externa pela IGE poderá contribuir ou não para a mudança e inovação da organização escolar?	<p>Sim, muito válida e no meu entender preponderante, pois a sua acção tem-se pautado pela sugestão e análise/diagnóstico dos pontos fortes e fracos... Penso que é um olhar externo e para além disso compara as escolas, tem uma visão global de como as escolas trabalham e apresenta na sua página essas evidências e observações...fazem a seriação...de todo o país...Esta análise seria impossível de fazer pelos professores...assim, temos possibilidade de reflectir e de aferir a nossa, comparando-a com as melhores...pode ajudar a organização a melhorar...comparando-a a nível concelhio, distrital e nacional...ninguém gosta de ver a sua escola mal posicionada...</p>



## Entrevista 5

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
1	Acha que a direcção e os professores tiveram tempo para preparar a visita da IGE?	Penso que sim. A direcção deve ter tido...Os professores também tiveram...os que quiseram....A direcção teve a preocupação de comunicar quem iria estar nos painéis...logo, só não se preparou quem não quis...penso que todos se prepararam.
2	A presença da IGE no Agrupamento alterou algum aspecto do clima relacional na escola? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Penso que em termos de clima relacional não...muitas pessoas continuaram na mesma...Achavam que só se tinha que preocupar quem pertencesse ao painel...para muitos a situação passou ao lado...quem se tem que preocupar é quem foi nomeado...eles que se preparem, eles que se documentem...
3	Sentiu algumas dificuldades ou receios em integrar os painéis, que vão ser entrevistados pela IGE?	Sim. Senti algum receio de integrar o painel pela responsabilidade de estar a representar um grupo de professores e a minha escola...ninguém se sente indiferente com a situação....Dificuldade, não, pois sei como se trabalha na escola.
4	Os professores, em geral, sentiram-se envolvidos, implicados e representados na preparação do processo de avaliação externa? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Só não se sentiu envolvido quem não quis...foram dadas condições e feita uma reunião para auscultar as opiniões e ideias de todos...no entanto muitos não se envolvem porque não quiseram...dá trabalho analisar e pensar sobre os documentos....Em termos de estarem representados...muitos penso que nem pensaram nessa situação...passou ao lado essa preocupação...
5	Relativamente ao(s) painel(eis) em que esteve presente considera que as intervenções dos entrevistados espelharam a realidade do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Com toda a certeza. (Respondeu prontamente e sem hesitação). Os professores tiveram a preocupação de falar claramente da nossa realidade e das nossas práticas...até porque acho que trabalhamos bem e com a preocupação de articular formas de agir e de uniformizar procedimentos entre todos os departamentos...Não tínhamos nada a esconder...
6	Considera que a composição dos painéis era a mais indicada? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Penso que sim. Alguns estavam já definidos pela IGE...nos outros houve a preocupação da direcção de nomear as pessoas, logo houve a garantia de serem os melhores...os que conhecem melhor a escola e as suas práticas...
7	Quais as dificuldades por si sentidas nesta avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Teve receio em integrar o painel da IGE?	As dificuldades... (alguma reflexão)... foi o desconhecido...o que me iam perguntar...o tipo de inspectores que teria à minha frente...se seriam daqueles que ouvimos falar...que estão sempre a tentar pregar “rasteiras” e “baralhar” as pessoas...logo tive algum receio de estar presente. Quem não tinha? É normal...pois é uma inspecção e uma avaliação da nossa escola...”ninguém quer ficar mal na fotografia”...
8	Como classifica a atitude dos inspectores durante os painéis? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Muito positiva...francamente positiva... (respondeu firmemente e com convicção). Foram muito profissionais e com uma atitude muito correcta. Apenas questionavam...e quando ficávamos calados ou com alguma dificuldade, tentavam logo clarificar a questão e perguntavam de outra forma...havia um que parecia “mais austero”... mas depois essa sensação foi-se alterando...
9	Na sua opinião qual deve ser o “papel” e a “função” da Avaliação Externa da Escola?	A avaliação externa deve ter como função analisar criteriosamente a escola em todas as vertentes que lhe são dadas a conhecer antes da sua visita...o seu papel, a seguir a esta visita e recolha de dados, é fazer um diagnóstico da instituição, identificar os seus pontos fortes e fracos e dar sugestões do que deve ser alterado e de que forma...ter também um papel formativo da avaliação, para a organização escolar...ajudar a melhorar...
10	A Avaliação Externa pela IGE pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e em particular para melhorar as práticas lectivas? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim, pode contribuir... (alguma reflexão). Pois ao diagnosticar os nossos pontos fracos, está indirectamente a dizer o que está mal e assim...será necessário criar novas dinâmicas e outra maneira de agir dentro da sala de aula, no sentido de melhorar o rendimento escolar dos alunos....Os professores fazem a escola juntamente com os alunos...se esta precisa de melhorar, também os professores necessitam de melhorar e essa mudança passará também pela melhoria das suas práticas lectivas...sem dúvida...

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
11	Que lhe parece a classificação atribuída ao Agrupamento pela IGE? [Pausa para ouvir a resposta] Fundamente.	Justa... (afirmou sem hesitação). Porque foi bastante positiva, tive a preocupação de a comparar posteriormente com a do conselho e com a do distrito e ainda fiquei mais contente. Acho que reflecte o trabalho empenhado e articulado que se desenvolve na escola.
12	Como os professores reagiram a essa avaliação?	Penso que de uma forma geral ficaram satisfeitos e acharam que era positiva. Alguns perguntavam o que ganhava a escola com essa classificação ... outros ficaram contentes porque gostam da escola logo gostam que esteja bem posicionada...outros passou ao lado...mas penso que foi uma minoria...
13	Como utilizou/trabalhou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório de Avaliação Externa? Foram operacionalizadas? De que forma?	Sim, houve a preocupação por parte da direcção que o relatório fosse dado a conhecer a todos os professores e que este fosse analisado de forma detalhada e de acordo com a mesma profundidade/orientações em todos os departamentos e estruturas intermédias. Depois, todas essas informações foram recolhidas, apresentadas em conselho pedagógico e fornecidas à secção de auto-avaliação da escola. Foram criadas novas estruturas intermédias, novas dinâmicas em algumas secções de trabalho e novos documentos organizativos e de avaliação de alunos...
14	A identificação dos pontos fortes e fracos teve impacto positivo na organização escolar? [Pausa para ouvir a resposta] Permitiu construir um Plano de Acção capaz de provocar a mudança/melhoria no Agrupamento?	Sim, claramente... (respondeu com rapidez e determinação). Houve preocupação de os analisar (os pontos fracos) em departamento e conselho pedagógico e tentar ultrapassá-los... A partir da presença da IGE é que foram criados os Planos de Melhoria...até aí penso que eram desconhecidos da grande maioria...alguns sabiam que existiam, mas nunca tinham pensado neles nem como se construíam...perceberam o seu sentido e necessidade...uma minoria verbalizava que era mais um papel...que não teria efeito prático...mas tiveram que aceitar e participar...
15	O relatório produzido pela IGE teve algum reflexo na reorganização de documentação interna (nomeadamente PEA e PAA, entre outros)? [Pausa para ouvir a resposta] E nas práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos?	Sim, teve...Houve a preocupação de reformular e melhorar esses documentos organizativos...Sim, a direcção teve essa preocupação e fez sentir, principalmente aos coordenadores e outros grupos de trabalho a necessidade e importância de todos os documentos darem resposta às questões levantadas pela IGE...foram reformulados o PE e o PAA. Sim, foram criadas grelhas de avaliação iguais para todo o agrupamento que depois são adaptadas a cada disciplina...são construídas por domínios do saber/competências e com pesos...Avaliar da mesma forma, foi a finalidade...
16	Considera que o processo de AE contribuiu de alguma forma para mudanças no Agrupamento? <b>Em caso afirmativo:</b> 16.1 Em que sentido foram essas mudanças? 16.2 Qual foi o papel do Director e dos Coordenadores de Departamento Curricular nesse processo? 16.3 Qual a intervenção/implicação dos professores no processo de mudança? 16.4 Qual o "papel" dos alunos neste processo? Como o sentiram/vivenciaram?	Sim, claramente... A mudança foi basicamente na criação de documentos iguais para todo o agrupamento: a nível de organização, avaliação de actividades, avaliação das aprendizagens, avaliação do PE e PAA... entre outras. Considero que o papel do director foi basicamente na articulação de procedimentos e de dinâmicas entre os coordenadores, retirar ao máximo a subjectividade e a maneira de pensar e estar de cada líder intermédio e todos falarem a uma só voz... aferir procedimentos. Os professores tiveram que operacionalizar as indicações resultantes do conselho pedagógico...tiveram que trabalhar mais em grupo e com os pares, por exemplo, no segundo ciclo foram criados espaços comuns (um tempo semanal) aos professores de Matemática e de Língua Portuguesa para desenvolverem o trabalho colaborativo. Os alunos continuaram com a mesma atitude...apenas se envolveram mais no seu processo de auto-avaliação. Foi apresentado como uma tarefa muito importante e que necessitava da sua colaboração directa...foi explicada a sua função pedagógica e estes, (penso que a grande maioria) percebeu as suas finalidades...

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
17	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>meso</b> no Agrupamento? (Organização escolar, sistema de avaliação, metas, reorganização das estruturas intermédias, processo de auto-avaliação) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim, sem dúvida...respondeu sem hesitar. Os documentos sofreram alterações na sua forma e conteúdo...Foram estipuladas metas quantitativas para três anos e contempladas também nos PCT. Foram criadas ou reestruturadas algumas secções de trabalho, por exemplo criado o Plano do Inglês e o Plano da Língua Portuguesa...o Plano da Matemática já existia... O processo de auto-avaliação foi reestruturado e a equipa também...surgiu com outro dinamismo e visibilidade...
18	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>micro</b> no Agrupamento? (Contexto de sala de aula: metodologias de ensino-aprendizagem, envolvimento/atitude dos alunos, processo de auto-avaliação dos discentes) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim...em parte... (alguns momentos de reflexão...) Em algumas disciplinas penso que foi mais notório...principalmente naquelas em que foram criados espaços semanais conjuntos para desenvolver o trabalho colaborativo e construção de materiais pedagógicos... Os alunos continuaram com a mesma atitude/postura... O processo de auto-avaliação passou a ser obrigatório, a acorrer em dois momentos por período e a ser necessário preencher uma ficha para esse efeito...a ficha com o mesmo tipo de forma/estrutura...
19	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa permitiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim. (Respondeu de forma convincente e determinada...) O processo de auto-avaliação criou outra visibilidade e dinâmica...percebeu-se a sua importância e necessidade... A equipa foi reestruturada, o relatório aparece com outra forma e contemplando novos domínios de avaliação. Também o seu processo de avaliação foi reestruturado e aferido... (foi construída uma ficha para esse efeito) e aplicados inquéritos a toda a comunidade educativa...
20	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa contribuiu ou não para a planificação e implementação de planos de desenvolvimento e de melhoria do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim...sem dúvida... Mais, os Planos de Melhoria só surgiram após o processo de AE... Até aí ninguém falava neles...penso que muitos nem sabiam como os produzir... Penso que se percebeu que a AE tinha vindo para ficar e então teríamos que perceber a sua importância e tentar ultrapassar os pontos fracos apontados...daí a importância destes planos...
21	Considera que a Avaliação Externa pela IGE poderá contribuir ou não para a mudança e inovação da organização escolar?	Sim, pode e deve... No meu entender a avaliação externa deverá ser uma ajuda para as escolas e não uma punição e um ajuste de contas... Deverá ser encarada como um olhar exterior e auto-regulador do que deve ser uma escola de sucesso. Só encaro a avaliação externa como uma ajuda, por técnicos qualificados e isentos, para promover a melhoria e a inovação... Com a apresentação na sua página dos relatórios de AE de todo o país podemos analisar e tentar compreender o que de melhor se faz no país e assim tentar perceber qual é o caminho a seguir no sentido da melhoria...

## Entrevista 6

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
1	Acha que a direcção e os professores tiveram tempo para preparar a visita da IGE?	No essencial sim...
2	A presença da IGE no Agrupamento alterou algum aspecto do clima relacional na escola? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Penso que não...pelo menos não constatei de forma notória qualquer alteração. As pessoas se falavam era com os mais próximos ou com os pares...o clima relacional não se alterou.
3	Sentiu algumas dificuldades ou receios em integrar os painéis, que vão ser entrevistados pela IGE?	Sim, no momento em que soube que iria integrar o painel, senti algum receio, pois iria fazê-lo pela primeira vez. Além disso o facto de não saber o tipo de questões aumentou esse receio, pois poderia não ser capaz de responder da melhor forma naquele momento....
4	Os professores, em geral, sentiram-se envolvidos, implicados e representados na preparação do processo de avaliação externa? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Não. (Afirmou com convicção...) Nesta avaliação, do meu ponto de vista, só estiveram envolvidos os docentes que faziam parte dos diversos painéis...os outros tinham uma atitude passiva e de desinteresse, mesmo quando foi solicitada a sua opinião...
5	Relativamente ao(s) painel(eis) em que esteve presente considera que as intervenções dos entrevistados espelharam a realidade do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim. No painel em que eu estive presente as pessoas limitaram-se a responder de forma sincera às questões colocadas. Era um painel com vários tipos de agentes educativos e foram autênticos...eu senti isso...quando não sabiam verbalizaram-no claramente. Se era pedida a sua opinião, ou o que pensa sobre... também a transmitiram sem “floreados”...
6	Considera que a composição dos painéis era a mais indicada? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Não, pois penso que os elementos que devem integrar os painéis devem ser sorteados aleatoriamente e não serem nomeados...assim a representatividade de todas as pessoas e opiniões é ignorada...escolhe-se aqueles que dão mais “garantias”...que se conhece como pensam...
7	Quais as dificuldades por si sentidas nesta avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Teve receio em integrar o painel da IGE?	Durante o painel não tive propriamente grandes dificuldades...o maior problema foi mesmo a ansiedade e o receio que tive antes do início do painel...estava a representar a minha escola...não a queria deixar mal vista...
8	Como classifica a atitude dos inspectores durante os painéis? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Correcta, pois primeiramente tiveram o cuidado de tentar eliminar alguma tensão criando um clima de descontração inicial...até me lembro que contaram uma anedota: “sabem qual é a semelhança entre os inspectores e as nuvens? É que quando se vão embora vem o bom tempo”. Talvez tivessem notado que como o painel tinha uma constituição muito heterogénea e nem todos eram professores, devem ter notado no rosto de alguns alguma ansiedade...assim, foram inteligentes... Depois o painel decorreu com toda a normalidade.
9	Na sua opinião qual deve ser o “papel” e a “função” da Avaliação Externa da Escola?	Para mim o principal papel da AE é a de promover a melhor regulação possível da Educação praticada no nosso país, tendo em vista garantir a confiança social na Educação. Como principal função entendo que deve colaborar no processo de melhoria da escola, através da identificação dos pontos fracos.
10	A Avaliação Externa pela IGE pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e em particular para melhorar as práticas lectivas? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim. (respondeu sem hesitar...) Pois no relatório da IGE são identificados os pontos fracos e com base nestes, são desenvolvidas na escola acções de melhoria, com o envolvimento de todos os docentes, de forma a melhorar aqueles aspectos negativos. Por exemplo, com base no relatório da AE melhorou-se: - o processo de articulação curricular entre ciclos; - promoveu-se uma melhor supervisão da prática lectiva...entre outras...

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
11	Que lhe parece a classificação atribuída ao Agrupamento pela IGE? [Pausa para ouvir a resposta] Fundamente.	Pareceu-me justa no global, pois os pontos fortes do Agrupamento foram reconhecidos e os pontos fracos foram objectivamente identificados.
12	Como os professores reagiram a essa avaliação?	Com alguma satisfação e orgulho em fazerem parte deste agrupamento, (é de salientar que muitos docentes poderiam estar mais próximo de casa e estão nesta escola porque se sentem bem e se trabalha bem), pois a avaliação foi no seu global bastante satisfatória.
13	Como utilizou/trabalhou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório de Avaliação Externa? Foram operacionalizadas? De que forma?	Foram feitas reuniões de coordenação e subcoordenação em todos os departamentos curriculares com o objectivo específico de analisar e reflectir sobre as recomendações e orientações presentes no relatório de AE. Posteriormente, com base nessa análise e reflexão foi elaborado um documento final que foi divulgado a todos os docentes. Tal como referi anteriormente, foram elaboradas acções e planos de melhoria que ultrapassassem os pontos fracos detectados.
14	A identificação dos pontos fortes e fracos teve impacto positivo na organização escolar? [Pausa para ouvir a resposta] Permitiu construir um Plano de Acção capaz de provocar a mudança/melhoria no Agrupamento?	Claro que sim, pelo exposto anteriormente...afirmou com convicção... Penso que sim, pois...no meu entender...(alguma reflexão...) os pontos fracos detectados foram ou estão a ser superados, com base nos planos de melhoria que foram elaborados só após esta avaliação externa. Os planos só surgiram na sequência da AE...só aí se percebeu o seu sentido e finalidade...
15	O relatório produzido pela IGE teve algum reflexo na reorganização de documentação interna (nomeadamente PEA e PAA, entre outros)? [Pausa para ouvir a resposta] E nas práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos?	Sim, pois foram introduzidas algumas alterações nos principais documentos orientadores da Acção Educativa do Agrupamento. Ao nível das práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos, passou a existir uma maior uniformidade pois melhorou a partilha de materiais e de metodologias entre docentes, nalguns grupos até possuem tempos comuns para esse efeito...é pena, é só ser para as chamadas “disciplinas prioritárias”... e as outras?
16	Considera que o processo de AE contribuiu de alguma forma para mudanças no Agrupamento? <b>Em caso afirmativo:</b> 16.1 Em que sentido foram essas mudanças? 16.2 Qual foi o papel do Director e dos Coordenadores de Departamento Curricular nesse processo? 16.3 Qual a intervenção/implicação dos professores no processo de mudança? 16.4 Qual o “papel” dos alunos neste processo? Como o sentiram/vivenciaram?	Sim. Ao nível da articulação entre ciclos, através do Conselho de articulação curricular e da articulação entre os diversos docentes do mesmo Conselho de Turma, através da implementação de grelhas de articulação de temas e de conteúdos que foram incluídas no PCT. Registou-se também uma melhoria no processo de avaliação dos alunos, através da implementação de grelhas em Excel, que permitiram uniformizar e objectivar melhor o processo de avaliação e melhorar a coerência e rigor entre as práticas desenvolvidas e a avaliação das aprendizagens realizadas. Melhorou também a partilha de materiais e metodologias entre docentes. O papel do director foi de fundamentalmente de promover e orientar, a análise e reflexão de todas as orientações constantes no relatório da IGE... Os professores, numa primeira fase analisaram e reflectiram sobre as recomendações da AE e depois envolveram-se na criação e elaboração de documentos e materiais que permitiram consubstanciar as mudanças atrás referidas. Os alunos nada se alterou...penso eu... (alguma reflexão...) ... só os delegados de turma, tiveram uma participação mais activa, nomeadamente através do seu testemunho no painel em que participaram.

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
17	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>meso</b> no Agrupamento? (Organização escolar, sistema de avaliação, metas, reorganização das estruturas intermédias, processo de auto-avaliação) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim. Tal como referi anteriormente, optimizou-se o sistema de avaliação dos alunos nas diversas disciplinas, com base na grelha em Excel, que contém os vários parâmetros de avaliação e os respectivos pesos. Foram definidas pela primeira vez metas de sucesso quantitativas, para cada disciplina e ano de aprendizagem, que passaram a integrar o PE. Reorganizou-se a equipa e o processo de auto-avaliação do agrupamento...
18	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>micro</b> no Agrupamento? (Contexto de sala de aula: metodologias de ensino-aprendizagem, envolvimento/atitude dos alunos, processo de auto-avaliação dos discentes) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim. Melhorou a partilha entre docentes e procedeu-se a uma maior uniformização ao nível da elaboração dos testes de avaliação para as diferentes turmas, no mesmo ano de escolaridade. Foram definidas regras e critérios de actuação comum para todas as turmas. Passou-se a valorizar mais o processo de auto-avaliação dos alunos, através da aplicação de grelhas específicas no final e no meio de cada período. Quanto ao envolvimento e atitude dos alunos não ocorreram alterações relevantes.
19	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa permitiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Permitiu, acima de tudo, aperfeiçoar e melhorar o processo de auto-avaliação já existente, através da reformulação da constituição da equipa, da criação de novos instrumentos de auto-avaliação e da nova periodicidade de reuniões (há tempos comuns para esse efeito...). Além disso, o relatório produzido passou a ter mais itens, sendo desta forma muito mais abrangente... ...eu fiz parte deste grupo antes de vir a IGE e não tinha nada a ver...reuníamos apenas uma vez por período e o objectivo era apenas a construção de um “pseudo “ relatório no final de ano...muito simples e com a análise dos resultados académicos dos alunos...depois foi melhorando, de ano para ano...mas o grande salto de qualidade foi após a presença da IGE...sem dúvida...
20	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa contribuiu ou não para a planificação e implementação de planos de desenvolvimento e de melhoria do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim, tal como já foi referido anteriormente... com o objectivo de superar os pontos fracos detectados pela IGE e reforçar os pontos fortes identificados... Só a partir da presença da IGE é que se começou a ouvir falar deste assunto...e foram construídos...
21	Considera que a Avaliação Externa pela IGE poderá contribuir ou não para a mudança e inovação da organização escolar?	Sim. Sempre que os docentes vejam neste organismo capacidade para acompanhar e controlar com equidade e justiça o processo educativo e não vejam no mesmo, fundamentalmente, uma atitude punitiva e excessivamente controladora e burocrática...

## Entrevista 7

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
1	Acha que a direcção e os professores tiveram tempo para preparar a visita da IGE?	Eu penso que houve tempo... se houvesse um pouco mais de tempo também seria útil no sentido de aprofundar mais a reflexão sobre a avaliação e os documentos...mas, em termos globais penso que foi suficiente...
2	A presença da IGE no Agrupamento alterou algum aspecto do clima relacional na escola? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Em termos de clima relacional entre os professores não senti grandes alterações...o clima penso que não se alterou...embora me pareça que havia alguma preocupação, o que é diferente...na minha opinião até acho que é importante haver uma certa preocupação...é sinal que queremos dar o nosso melhor. A preocupação maior, era sem dúvida, dos que iam estar no painel...sem dúvida... era a preocupação de representar o melhor possível as estruturas a que pertenciam e que eram os porta-voz...
3	Sentiu algumas dificuldades ou receios em integrar os painéis, que vão ser entrevistados pela IGE?	Não, talvez também devido à minha maneira de ser... Apenas iria testemunhar o que se fazia na escola e talvez a percepção que tinha das coisas...logo encarei como mais uma tarefa a desempenhar...não tive receio nem dificuldades...seguramente!
4	Os professores, em geral, sentiram-se envolvidos, implicados e representados na preparação do processo de avaliação externa? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim...globalmente sim... (alguma reflexão...) Da parte de alguns colegas senti abertura e que estavam implicados no processo...participaram activamente...como sempre o fazem... outros, confiaram completamente e assim...tiveram com uma atitude passiva, o que também é normal... No entanto, senti que todos depositavam confiança e se sentiam representados... sempre senti isso...
5	Relativamente ao (s) painel (eis) em que esteve presente considera que as intervenções dos entrevistados espelharam a realidade do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim, claramente. (Respondeu sem hesitar...) No meu painel houve uma situação interessante, as questões centraram-se basicamente em dois departamentos, e as restantes nos departamentos da escola sede...existiram dois departamentos (pré-escolar e primeiro ciclo) que não tiveram praticamente nenhuma questão dirigidas...naquele painel não se questionou como eles trabalham...o tempo não foi dividido de forma equitativa pelos departamentos...talvez não necessitassem de informações...não sei...ficou-se com a imagem de um determinado sector mas os outros dois não foram quase interrogados... No entanto senti que os presentes no painel tiveram a preocupação de referir o que se passa nos departamentos... também penso que trabalhamos bem, logo não há nada a esconder ou a dizer de outra forma...
6	Considera que a composição dos painéis era a mais indicada? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim... relativamente ao meu painel não havia alternativa...Os painéis era pré definidos...a selecção...bem...foi por nomeação logo houve a preocupação de escolher os melhores, ou aqueles que sabemos como pensam...Na minha opinião deveriam ser escolhidos pelos pares pois assim teríamos a garantia que estariam presentes os vários “sentir” da escola...podia haver um misto...uns nomeados e outros eleitos, assim fazia-se ouvir as várias vozes e pareceres...se eles existem...
7	Quais as dificuldades por si sentidas nesta avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Teve receio em integrar o painel da IGE?	Não. De forma alguma... Tentei preparar-me com os outros colegas do painel...falámos basicamente na articulação curricular...como a fazemos entre nós. Para além disso, como pertença ao Conselho de Articulação Curricular, estava perfeitamente à vontade...sei como trabalhamos e o que faço...
8	Como classifica a atitude dos inspetores durante os painéis? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Muito positiva... (respondeu sem hesitação...) Foram muito correctos, tiveram a preocupação de por as pessoas à vontade e de “desmistificar” aquela conotação negativa e pesada que se tem da IGE...Contribuiu para a abertura e transparência nas nossas respostas. No entanto...considero que houve dois sectores que não tiveram tempo de dar a conhecer a sua realidade...deveriam ter dividido de forma equitativa o tempo...ou aumentar o tempo com o nosso painel...

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
9	Na sua opinião qual deve ser o “papel” e a “função” da Avaliação Externa da Escola?	<p>O papel deverá ser perceber como a instituição funciona...um olhar externo e sem subjectividade perante a organização escolar... Alguém que vem de fora que está “descarregado” de todas as condicionantes e variáveis que condicionam a análise e o diagnóstico da escola...verificar se esta trabalha de acordo com os objectivos e linhas pedagógicas traçadas para a instituição...</p> <p>Em termos da função, penso que através dessa percepção e diagnóstico, deverá contribuir para o melhoramento da organização...tudo isto é explanado no seu relatório de AE... o qual deverá ser uma mais-valia para a escola...</p>
10	A Avaliação Externa pela IGE pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e em particular para melhorar as práticas lectivas? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	<p>Sim. Sem dúvida...Eu penso, não só que pode, como deve ter essa função. (Afirmou com toda a determinação...)</p> <p>Essa mais valia vai depender, na minha opinião, do tratamento posterior do relatório. Se nós ao analisarmos o relatório tentarmos analisa-lo na vertente do contributo para a parte pedagógica e de acção em contexto de sala de aula, penso que será uma peça fundamental...agora, se o analisarmos apenas na visão burocrática e de produção de documentos...deixaremos em segundo plano esta dimensão, que na minha opinião é determinante...nós existimos porque existem alunos...é para eles que devemos direccionar a nossa acção e trabalho...deve ter acção e reflexo em contexto de sala de aula... a escola torna-se mais eficaz se melhorar os resultados dos alunos...</p>
11	Que lhe parece a classificação atribuída ao Agrupamento pela IGE? [Pausa para ouvir a resposta] Fundamente.	<p>Foi justa... alguma reflexão... Um sorriso... Bem, existe um muito-bom, o da liderança que...enfim... ponho algumas reticencias... não significa que não reconheça mérito e trabalho...mas temos uma liderança muito afastada dos professores (penso que as nossas lideranças de todo estão um pouco afastadas dos professores...) a parte humana...falha e acho que é fundamental.</p> <p>Agora as lideranças intermédias (coordenadores e subcoordenadores) são, reconhecidas por todos, como muito boas e assim a “máquina escola” funciona muito bem. A liderança debita e as lideranças intermédias operacionalizam e dão voz e trabalho à liderança... As decisões normalmente são boas e eficazes, sem dúvida, mas são sempre tomadas à distância...o que poderia e pode dificultar a implicação dos professores... se a decisão é tomada próximo das pessoas, é muito mais fácil passar a mensagem porque os professores sentem-se muito mais implicados...</p>
12	Como os professores reagiram a essa avaliação?	Sim, os professores reconheceram-se na avaliação atribuída e ficaram satisfeitos...alguns verbalizaram, que a liderança funciona mas deveria ser mais próxima dos professores...
13	Como utilizou/trabalhou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório de Avaliação Externa? Foram operacionalizadas? De que forma?	<p>Sim, houve preocupação de o apresentar numa primeira fase e houve a preocupação de o analisar e de reflectir sobre as suas recomendações, houve reuniões para esse efeito. Depois, foram criados e /ou reestruturados documentos no sentido de dar resposta ao seu conteúdo. Há sempre, em todos os departamentos, um grupo de pessoas que está um pouco à margem...poderia haver uma maior implicação de todos, mas tal não acontece...Agora sabemos quais são os professores que trabalham e se envolvem...e esses mais uma vez deram o seu melhor.</p> <p>Também é de registar que aqueles que não se envolvem, muito poucos, também não resistem e depois vão por arrastamento e utilizam de forma profissional os documentos produzidos pelos pares...</p>
14	A identificação dos pontos fortes e fracos teve impacto positivo na organização escolar? [Pausa para ouvir a resposta] Permitiu construir um Plano de Acção capaz de provocar a mudança/melhoria no Agrupamento?	<p>Sim, teve, e foram trabalhados e analisados de forma exaustiva por todos os departamentos.</p> <p>Sim, os planos de melhoria só surgira após a presença da IGE... foram uma consequência da sua presença...percebeu-se a necessidade de os criar...</p>



Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
15	O relatório produzido pela IGE teve algum reflexo na reorganização de documentação interna (nomeadamente PEA e PAA, entre outros)? [Pausa para ouvir a resposta] E nas práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos?	<p>Sim, teve...estes documentos foram revistos e reestruturados à base das recomendações presentes no relatório da IGE.</p> <p>Os coordenadores e subcoordenadores tiveram que fazer esse trabalho com os pares e depois, os coordenadores articularam entre si todas as informações e produziram os documentos finais (PE e PAA).</p> <p>Hoje são monitorizados através de grelhas iguais para todos os departamentos e avaliados de forma abrangente e quantitativa, através de grelhas criadas para o efeito...Há uniformidade de procedimentos...</p>
16	<p>Considera que o processo de AE contribuiu de alguma forma para mudanças no Agrupamento?</p> <p><b>Em caso afirmativo:</b></p> <p>16.1 Em que sentido foram essas mudanças?</p> <p>16.2 Qual foi o papel do Director e dos Coordenadores de Departamento Curricular nesse processo?</p> <p>16.3 Qual a intervenção/implicação dos professores no processo de mudança?</p> <p>16.4 Qual o “papel” dos alunos neste processo? Como o sentiram/vivenciaram?</p>	<p>Sim, claramente.... (alguma reflexão...)</p> <p>Houve grandes mudanças nos documentos (forma e conteúdo) e tentou-se uniformizar: procedimentos, métodos de avaliação, construção dos PCT, formas de avaliar o PE e o PAA...entre outras.</p> <p>Os coordenadores e subcoordenadores trabalharam de forma muito articulada com os pares...regra geral os professores envolveram-se na produção dos documentos. Os coordenadores tinham uma hora comum, formalmente estipulada e essa foi usada para a produção desses documentos. É de referir que os mesmos se reuniam muitas vezes de forma informal, pois sentiam que desta forma produziam materiais o mais abrangentes possíveis e que espelhassem as opiniões do maior número possível de professores...produziu-se muito trabalho de forma informal. Estes documentos eram apresentados ao Director e depois em Conselho Pedagógico. O Director teve sempre uma atitude de saber ouvir e de aceitação das nossas propostas...sempre esteve aberto a alterações...</p> <p>Os alunos acho que não usufruíram muito dessas alterações, o que no meu ponto de vista é mau...mas também reconheço que são processos complexos e que não mudam de um dia para o outro...Muitas vezes essas alterações vão-se reflectir num período mais extenso...não sei...vamos ver...espero que se comece a reflectir...</p> <p>Acho que houve muita preocupação na produção de documentos, e muito importantes, mas por exemplo o PCT deveria ser mais virado para a especificidade dos alunos e apresentar de forma clara o que cada professor vai fazer para esse aluno...levaria necessariamente à articulação de estratégias e metodologias específicas para cada aluno...é um exemplo...</p> <p>O que é que este aluno vai usufruir com este plano? Nós existimos porque há alunos, logo é para eles que temos que trabalhar e pensar...</p>
17	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>meso</b> no Agrupamento? (Organização escolar, sistema de avaliação, metas, reorganização das estruturas intermédias, processo de auto-avaliação) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	<p>Sim, sem dúvida...</p> <p>O processo de AE contribuiu para a melhoria do processo de avaliação dos alunos e da própria organização...sem dúvida que sim. Fez-se um grande progresso em todos os campos mencionados. Por exemplo as metas foram estipuladas para três anos e é analisado o seu desvio em vários momentos... Estas metas são quantitativas e adaptadas a cada grupo turma se assim se entender. Foram criados para algumas disciplinas momentos comuns de trabalho e criadas algumas secções, por exemplo o Plano do Inglês e da Língua Portuguesa...relativamente à Matemática já existia o PNM. A articulação curricular entre ciclos é que penso que está ainda aquém do desejado...só funciona entre o segundo e terceiro ciclo...e para os outros níveis...há muito ainda a fazer... Também é difícil chegar a todos os docentes... mas o grande problema está em nós professores...queremos sempre ver quem falhou, argumentar que a culpa não foi nossa...em vez de estarmos com outro tipo de postura...tem que existir uma verdadeira cultura de articulação curricular e não existe porque nós não queremos...as pessoas não desmultiplicam a informação e estão lá porque tem que ser...não reconhecem validade...logo não aplicam...precisa-se de uma articulação curricular de conteúdos, metodologias e linguagem...uniformizar procedimentos...</p>

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
18	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>micro</b> no Agrupamento? (Contexto de sala de aula: metodologias de ensino-aprendizagem, envolvimento/atitude dos alunos, processo de auto-avaliação dos discentes) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	<p>Penso que houve, senti isso...mas talvez alguém do desejado...mas não sei... das outras disciplinas, não sei...na minha, já havia essa partilha antes da IGE.</p> <p>Penso que era a disciplina onde existia essa partilha de forma sistemática porque já estava implementado o PNM e obriga a esse tipo de metodologia, já havia uma cultura de partilha e troca de materiais, de planificar, e uma forma de actuar com os alunos, mais estruturada...</p> <p>O processo de auto-avaliação dos alunos já existia mas começou a ser uniforme e ser feito no mesmo documento...houve preocupação de uniformizar procedimentos...os alunos...continuaram com a mesma atitude...</p>
19	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa permitiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	<p>Sim...penso que sim... (respondeu claramente...)</p> <p>O relatório é muito mais abrangente e foca vários parâmetros da organização...tem a preocupação de tentar focar a globalidade da organização...</p> <p>Melhorou bastante na forma e no conteúdo...houve a preocupação de o articular com as informações da AE.... sem dúvida que sim...</p> <p>No entanto deveriam ser revistos alguns instrumentos de recolha de informação...pois podem levar a resultados não correctos...estou-me a lembrar de um caso concreto...pois perguntaram coisas a pessoas que não faziam parte desse órgão logo...deu asneira...foram mal analisados e pensou-se que a informação não era divulgada....tem que existir triangulação de dados...</p>
20	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa contribuiu ou não para a planificação e implementação de planos de desenvolvimento e de melhoria do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	<p>Sim, claramente...com a apresentação do diagnóstico da escola e com a identificação dos pontos fortes e fracos.</p> <p>Os planos de melhoria só se falou deles a partir da AE...até aí, ninguém falava neles e na sua necessidade.</p> <p>Só foram construídos a partir da AE...</p>
21	Considera que a Avaliação Externa pela IGE poderá contribuir ou não para a mudança e inovação da organização escolar?	<p>A AE deve ser recebida como um contributo para a melhoria e para a inovação...referiu sem hesitar...é mesmo fundamental...</p> <p>Nós que estamos dentro da instituição muitas vezes não nos apercebemos de determinados aspectos e até falhas...assim, um olhar externo, profissional e sem carga emotiva é fundamental e determinante...</p> <p>No entanto as instituições também deverão ter abertura para saber analisar e interpretar esses dados objectivos da IGE...numa perspectiva de mudança e melhoria da organização...se os professores e a liderança não tiverem esta atitude de quererem inovar, querer melhorar, querer ser mais eficaz...o relatório será mais um relatório e perderá o seu efeito prioritário...contribuir para a melhoria...</p>

## Entrevista 8

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
1	Acha que a direcção e os professores tiveram tempo para preparar a visita da IGE?	Sim, penso que sim... Os professores se tivessem mais algum tempo...não fazia mal...mas globalmente chegou...
2	A presença da IGE no Agrupamento alterou algum aspecto do clima relacional na escola? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Penso que não... (alguma reflexão...). Em termos relacional, acho que não...a bem dizer nem se sentia que a IGE lá estava...Se havia preocupação era basicamente nas pessoas que iam estar nos painéis....e essas apenas falavam com os pares ou colegas com quem tinham mais afinidade...
3	Sentiu algumas dificuldades ou receios em integrar os painéis, que vão ser entrevistados pela IGE?	Dificuldade....penso que não... receio, claro, algum...é natural...iria estar a representar um grupo de professores/ estrutura intermédia e assim, não queria desapontar a escola com a minha participação...o receio era de não perceber a questão e estar perante um painel de colegas...também eles iriam dar o seu melhor.
4	Os professores, em geral, sentiram-se envolvidos, implicados e representados na preparação do processo de avaliação externa? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Não, penso que não...a maioria teve uma atitude de passividade e alheamento... a ideia era: "...que se prepare quem tem que lá estar...quem vai representar a escola... este "jogo" não é comigo..." Sim, penso que houve cuidado de escolher pessoas que conheciam muito bem a escola, que estão dentro da sua dinâmica e que sentem a escola como sua...os melhores...", logo sentiram que estavam representados...senti isso...
5	Relativamente ao(s) painel(eis) em que esteve presente considera que as intervenções dos entrevistados espelharam a realidade do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim...sem dúvida...respondeu prontamente... Porque as pessoas falaram com clareza e considero que tinham a preocupação de descrever e explicar o que se fazia na organização... Claro que se estava perante a IGE...mas foi tudo muito correcto e com muita frontalidade...Sinceramente gostei da nossa atitude...
6	Considera que a composição dos painéis era a mais indicada? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Claro...foram todos nomeados...logo estava garantida a qualidade... Também tenho que referir que foram escolhidos profissionais de relevo...não só os mais próximos da direcção, mas aqueles que efectivamente lhes é reconhecido mérito e sentido de escola... (muitos estão na escola porque querem...podiam estar mais perto de casa, mas nem concorrem...).
7	Quais as dificuldades por si sentidas nesta avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Teve receio em integrar o painel da IGE?	Sinceramente não senti dificuldades no processo em si...já trabalhávamos com algum rigor e articulação dentro das estruturas intermédias... logo era só dizer o que fazíamos... Sim, tive receio...claramente...receio de não saber que tipo de pessoas estariam a questionar-me...como o fariam...se eu iria "bloquear" ...se iria perceber as questões...e ... se os meus colegas de painel iriam achar que respondi mal...
8	Como classifica a atitude dos inspectores durante os painéis? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Muito, muito positiva... Não estava à espera que nos colocassem à-vontade...e foi muito importante a primeira abordagem...tentaram desmistificar a carga pesada e "punitiva" da IGE...mas atenção...foram muito profissionais e objectivos nas questões...queriam perceber como funcionávamos...ficou claro...e levaram à reflexão no próprio painel...
9	Na sua opinião qual deve ser o "papel" e a "função" da Avaliação Externa da Escola?	O "papel" de avaliar a organização no seu todo...indicando os seus pontos fortes e fracos, bem como uma análise crítica e reflexiva sobre a mesma...e exterior...o que é na minha opinião fundamental... A "função" será de dar pistas para dentro da organização, ou seja a função de ajudar a organização a melhorar...claro que toda esta acção só terá impacto e razão de ser se a organização perceber a importância da AE e a souber utilizar...

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
10	A Avaliação Externa pela IGE pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e em particular para melhorar as práticas lectivas? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim...pode e deve... (respondeu com determinação...) A escola é feita de alunos e para os alunos... esta deve desenvolver estratégias e desencadear processos que levem à melhoria dos resultados e qualidade das aprendizagens, logo a AE terá que contribuir para a melhoria das práticas lectivas...e não vê-la apenas como um contributo para a melhoria da escola a nível da sua organização e documentação (parte burocrática/administrativa...).
11	Que lhe parece a classificação atribuída ao Agrupamento pela IGE? [Pausa para ouvir a resposta] Fundamente.	No global... bastante positiva...foi uma boa classificação... Espelha o nosso esforço e trabalho enquanto organização... No entanto...penso que a classificação no domínio da Liderança...é um pouco excessiva...Há liderança...e muito determinada, mas pouco próxima dos professores...falta a parte da humanização e de auscultação de opiniões...mas a máquina escola funciona muito bem porque, na minha opinião, as lideranças intermédias são muito boas...eficazes e próximas dos professores...
12	Como os professores reagiram a essa avaliação?	Penso que em termos globais ficaram satisfeitos... e acharam-na justa... No entanto houve aqueles que questionaram logo..."o que é que esta avaliação vai beneficiar a escola? O que é que nós vamos ganhar?
13	Como utilizou/trabalhou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório de Avaliação Externa? Foram operacionalizadas? De que forma?	Teve a preocupação de que o Relatório de AE fosse analisado em reuniões de Departamento e que de acordo com as recomendações apresentadas no mesmo, fossem sugeridas medidas e acções que pudessem colmatar esses aspectos...Houve uma grande preocupação de o utilizar, a partir do seu conhecimento, como um documento orientador e fundamental para o processo de melhoria...Sim, com toda a certeza...A forma foi reestruturando documentos, criando novos espaços comuns de reflexão, nova dinâmica/periodicidade de reuniões de trabalho, criação de novos documentos, fichas e grelhas de registo iguais para toda a organização – uniformização de procedimentos e com os mesmos instrumentos...
14	A identificação dos pontos fortes e fracos teve impacto positivo na organização escolar? [Pausa para ouvir a resposta] Permitiu construir um Plano de Acção capaz de provocar a mudança/melhoria no Agrupamento?	Sim, sim...claramente... (respondeu sem hesitar...) Sim, eles foram analisados e tentou-se criar dinâmicas e acções que os pudessem ultrapassar... Os Planos de Acção já existiam antes do processo de AE... mas foram reestruturados...houve a preocupação de melhorar o processo e levar os professores a se implicarem no processo/construção dos planos de acção ...
15	O relatório produzido pela IGE teve algum reflexo na reorganização de documentação interna (nomeadamente PEA e PAA, entre outros)? [Pausa para ouvir a resposta] E nas práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos?	Sim, claramente... (respondeu prontamente...) O PEA e PAA foram reestruturados, surgiram com um novo aspecto e forma e...começaram a ser avaliadas as suas acções por grelhas construídas para o efeito ...além disso começaram a ser avaliados também quantitativamente e ouvindo/registando a opinião de todos os intervenientes... (pais, alunos, professores, dinamizadores, etc...). Sim...foi um grande salto de qualidade... foram criadas folhas de Excel iguais para todas as disciplinas, que depois foram adaptadas aos pesos que cada uma estipulou para as várias competências/domínios de aprendizagem... Todos avaliam utilizando os mesmos documentos – mais uma vez uniformização de procedimentos...

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
16	<p>Considera que o processo de AE contribuiu de alguma forma para mudanças no Agrupamento?</p> <p><b>Em caso afirmativo:</b></p> <p>16.1 Em que sentido foram essas mudanças?</p> <p>16.2 Qual foi o papel do Director e dos Coordenadores de Departamento Curricular nesse processo?</p> <p>16.3 Qual a intervenção/implicação dos professores no processo de mudança?</p> <p>16.4 Qual o “papel” dos alunos neste processo? Como o sentiram/vivenciaram?</p>	<p>Sim, sim, claramente...</p> <p>As mudanças foram na preocupação de uniformizar procedimentos e processo de avaliação (dos alunos e da própria organização...) logo foram construídos e reestruturados documentos, fichas de registo, grelhas de avaliação...</p> <p>O papel do Director foi de transmitir aos coordenadores o que pretendia e a dos coordenadores foi de “trabalhar no terreno” entre si e com os professores no sentido de envolver os professores e construir todo o tipo de documentos e folhas de Excel... Houve muito trabalho produzido pelos coordenadores em reuniões formais e informais... foi um trabalho duro...</p> <p>Houve de tudo, como sempre... os que se envolvem e trabalham sempre (grande maioria) e aqueles que estão no seu canto e “vão na onda”... mas também não são focos de resistência... façam... e depois expliquem o que querem e como se faz...</p> <p>Os alunos... nada de nada... sinceramente não vejo alterações... a não ser no envolvimento da sua auto-avaliação (preenchimento da respectiva ficha).</p>
17	<p>O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>meso</b> no Agrupamento? (Organização escolar, sistema de avaliação, metas, reorganização das estruturas intermédias, processo de auto-avaliação) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?</p>	<p>Sim... claramente como já foi referido anteriormente...</p> <p>Foram reestruturados e criados documentos para esse efeito... as metas passaram a ser quantitativas e definidas para três anos... tem-se que fazer em vários momentos do ano o ponto de situação relativamente ao seu cumprimento e sugerir medidas para as atingir... Foram criadas novas estruturas intermédias após a AE nomeadamente o Plano do Inglês e o Plano do Português... A secção de Articulação Curricular começou a reunir com outra periodicidade... a auto – avaliação foi um “salto de qualidade”... sem dúvida...</p>
18	<p>O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>micro</b> no Agrupamento? (Contexto de sala de aula: metodologias de ensino-aprendizagem, envolvimento/atitude dos alunos, processo de auto-avaliação dos discentes) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?</p>	<p>Alguma mudança... mas pouco... (pausa e reflexão...).</p> <p>Acho que houve uma maior partilha de materiais, aplicação de testes feitos pelo grupo disciplinar... mas tudo nós professores a trabalhar fora da sala de aula... em sala de aula... penso que não houve alteração da atitude dos alunos... continuam com a mesma forma de estar e à espera que o professor tudo faça para eles e por eles... está muito aquém do que deveria ser... admito e sou também responsável por isso... Só o processo de auto-avaliação é que foi uniformizado e dado relevo...</p>
19	<p>A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa permitiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?</p>	<p>Sim... de forma profunda... todo o processo foi aperfeiçoado...</p> <p>Logo no próprio documento, surgiu com uma nova estrutura, englobando novas áreas de observação... A própria equipa foi reestruturada, começou a reunir com outra periodicidade, e houve a preocupação de o processo ser participativo, auscultando as opiniões dos professores e foi divulgado a toda a organização...</p>
20	<p>A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa contribuiu ou não para a planificação e implementação de planos de desenvolvimento e de melhoria do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?</p>	<p>Sim... sem dúvida...</p> <p>Os Planos de Melhoria só apareceram após o processo de AE... até aí ninguém falava nos mesmos... Penso que muitos professores pouco sabiam para além do seu nome e da sua existência... A partir daí foram construídos, divulgados e todos se têm que envolver na implementação dos mesmos... existem disciplinas que tiveram que construir planos de melhoria...</p>
21	<p>Considera que a Avaliação Externa pela IGE poderá contribuir ou não para a mudança e inovação da organização escolar?</p>	<p>Sim... deverá deixar de ser vista como um agente fiscalizador, punitivo... mas como um contributo valioso para a melhoria e mudança da escola...</p> <p>Tal deve-se ao facto de ser feito por inspectores com formação especializada, utilizando os mesmos documentos de base da avaliação, pedirem às escolas os mesmos documentos e todo o processo ser transparente... surge toda a avaliação na sua página e podemos comparar a nossa situação com as que são uma referência no país... assim, a IGE terá também uma função formativa da avaliação... e um olhar exterior... muito importante no meu ponto de vista... O sucesso só depende de como as escolas e liderança “encaram” a sua acção e como operacionalizam internamente o seu relatório...</p>

## Entrevista 9

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
1	Acha que a direcção e os professores tiveram tempo para preparar a visita da IGE?	Da primeira vez penso que não...foi um “corre corre” porque não estávamos preparados e nem sabíamos muito bem o que se iria passar... Em termos globais não se sabia como a IGE actuava, o que questionava...logo a preparação talvez ficasse aquém do que se podia ter feito...
2	A presença da IGE no Agrupamento alterou algum aspecto do clima relacional na escola? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Penso que o clima relacional da escola não se alterou...Penso que após o primeiro painel ter sido entrevistado, as pessoas que iriam também passar por lá, ficaram algo ansiosas e nervosas...tinham preocupação em saber o que perguntavam e de que forma...no entanto quem se preocupou verdadeiramente foram as pessoas que iriam representar a escola...essas sim...demonstravam alguma “inquietude”e nervosismo...queriam dar o seu melhor...
3	Sentiu algumas dificuldades ou receios em integrar os painéis, que vão ser entrevistados pela IGE?	Não, não tive dificuldade porque considero que sou uma pessoa informada, atenta e que conheço os documentos estruturantes da escola...tenho a preocupação de estar actualizada e informada. Conheço bastante bem a escola...e o seu funcionamento. Receio... (alguma reflexão...) algum...o inerente à minha pessoa...principalmente receio de não explicar devidamente o que acontece na escola, não perceber as questões, receio de me esquecer de algum aspecto relevante e importante...
4	Os professores, em geral, sentiram-se envolvidos, implicados e representados na preparação do processo de avaliação externa? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Não... (respondeu sem hesitar...) Penso que o processo de AE foi essencialmente desenvolvido pelos professores que iriam estar nos painéis... esses sim, trabalharam e preocuparam-se em dar o seu melhor e em articular ideias com os colegas que estavam na mesma situação...é de referir que a organização teve preocupação de levar os professores a reflectir sobre esta temática, mas o facto de se saber atempadamente quem iria estar nos painéis também contribuiu para este afastamento...a maioria pensava...que se prepare quem tem que lá estar...e assim permaneceram numa atitude de passividade e de alheamento...
5	Relativamente ao(s) painel(eis) em que esteve presente considera que as intervenções dos entrevistados espelharam a realidade do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim... (respondeu com determinação...) As nossas intervenções foram muito verdadeiras e com a preocupação de relatar a realidade da escola. Foram muito genuínos...tiveram a preocupação de dar a imagem da escola que ela realmente tem...não usámos artifícios...
6	Considera que a composição dos painéis era a mais indicada? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim...Apesar de as pessoas terem sido nomeadas, senti que houve a preocupação, por parte da liderança, de escolher as pessoas que poderiam representar melhor a escola, sentem a escola... porque a conheciam melhor, porque desenvolvem tarefas a nível de elaboração de documentos, etc. No entanto penso que as pessoas deveriam ter sido votadas entre os pares...daria uma imagem mais fidedigna do que acontece na organização...
7	Quais as dificuldades por si sentidas nesta avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Teve receio em integrar o painel da IGE?	A maior dificuldade foi...eu no painel representar bem a escola...ter a capacidade de dizer claramente o que acontece no dia-a-dia da organização. A nível de documentos estruturantes considero que os conheço e que os articulo entre si, logo o receio foi de não perceber as questões...não dizer no momento tudo o que era importante...e representativo da escola...receio de não poder mostrar o que realmente de bom acontece na escola.
8	Como classifica a atitude dos inspectores durante os painéis? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Muito positiva... sinceramente acho que colocaram as pessoas à vontade... Tiveram a preocupação de conhecer a escola...foram muito profissionais e tentaram criar um bom clima no painel...e...conseguiram.
9	Na sua opinião qual deve ser o “papel” e a “função” da Avaliação Externa da Escola?	O papel é diagnosticar a escola e apontar o que está bem e o que está mal na organização escolar...um olhar crítico e construtivo sobre a organização... A função é avaliar a organização e classificar a mesma. Através da identificação dos pontos fortes e fracos a escola deverá tentar desencadear o seu processo interno de mudança e melhoria.

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
10	A Avaliação Externa pela IGE pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e em particular para melhorar as práticas lectivas? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim...claramente...deve ser essa uma das principais preocupações dos professores... (referiu com determinação) ... Saber aproveitar este olhar externo e desenvolver a escola...a escola só funciona bem se nós professores melhorarmos as nossas práticas...isso é fundamental...o nosso empenho dentro da sala de aula é fundamental... Um dos pontos fracos apontados pela IGE foram os resultados das provas de aferição a nível de 4º e 6º ano... então teremos que melhorar a nossa acção dentro da sala de aula... se queremos melhorar os resultados dos alunos... Fazemos a supervisão de forma indirecta... em reuniões...mas a supervisão das aulas era fundamental...mas era necessário mudar as mentalidades... é preciso tempo... e tinha que haver vontade dos professores de desenvolver estas acções... perceberem o seu contributo...
11	Que lhe parece a classificação atribuída ao Agrupamento pela IGE? [Pausa para ouvir a resposta] Fundamente.	Positiva... (referiu sem hesitar...) Penso que reflecte o nosso sentido de escola e o nosso trabalho diário...o nosso empenho... o nosso trabalho que é de qualidade. Comparando com o conselho e distrito ficou entre as melhores...é muito bom
12	Como os professores reagiram a essa avaliação?	Houve duas ou três tomadas de posição... os que ficaram muito contentes porque sentem a escola como sua e trabalham para que esta tenha sucesso, os que referiram..."o que é que isso interessa? Agora ... se calhar até temos que trabalhar mais..." e os outros que perguntaram ... O que é que isso trás de vantagens para os professores? Qual é o seu benefício? No entanto considero que a grande maioria dos professores se situa na primeira atitude/sentimento.
13	Como utilizou/trabalhou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório de Avaliação Externa? Foram operacionalizadas? De que forma?	Foram operacionalizadas...com toda a certeza... A escola teve a grande preocupação de analisar o relatório da AE e tentar envolver os professores no sentido de ultrapassar os aspectos menos bons... por exemplo, a nível de articulação curricular tentou-se melhorar o processo e os resultados começaram a aparecer... Assim, tentou-se criar novas dinâmicas, reestruturar documentos, melhorar a nossa acção diária... neste trabalho também se tentou ir analisar outras experiências e programas...nomeadamente o EPIS...
14	A identificação dos pontos fortes e fracos teve impacto positivo na organização escolar? [Pausa para ouvir a resposta] Permitiu construir um Plano de Acção capaz de provocar a mudança/melhoria no Agrupamento?	Sim, claramente ... os pontos fortes e fracos foram uma excelente base de trabalho... a organização "pegou" neles e tentou potencializar os positivos e melhorar os aspectos negativos... Sim, a partir da AE é que se percebeu a necessidade de construir os planos de melhoria...foi-se pesquisar e tentou-se perceber como se construíam e monitorizavam... foi um processo de aprendizagem e de crescimento organizacional... A AE com os pontos fortes e fracos e todo o processo em si foi um "abre olhos " para a escola...sem dúvida...
15	O relatório produzido pela IGE teve algum reflexo na reorganização de documentação interna (nomeadamente PEA e PAA, entre outros)? [Pausa para ouvir a resposta] E nas práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos?	Sim... sem dúvida... Até aí os documentos eram completamente diferentes... houve um salto de qualidade e de enriquecimento de conteúdo dos mesmos... foram reestruturados... Hoje até existe uma equipa que faz a avaliação destes documentos...começaram a ser avaliados de forma rigorosa, com os mesmos instrumentos e por todos os implicados... Outra vertente bastante melhorada foi a divulgação dos mesmos...o seu conhecimento e necessidade de reflexão por parte da comunidade educativa... A direcção teve a preocupação de promover a sua divulgação e participação nos mesmos. No entanto é de referir...que ainda existe uma pequena percentagem de professores que não reconhecem a sua validade e não se envolvem na análise dos mesmos...não lêem os documentos...

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
16	<p>Considera que o processo de AE contribuiu de alguma forma para mudanças no Agrupamento?</p> <p><b>Em caso afirmativo:</b></p> <p>16.1 Em que sentido foram essas mudanças?</p> <p>16.2 Qual foi o papel do Director e dos Coordenadores de Departamento Curricular nesse processo?</p> <p>16.3 Qual a intervenção/implicação dos professores no processo de mudança?</p> <p>16.4 Qual o “papel” dos alunos neste processo? Como o sentiram/vivenciaram?</p>	<p>As mudanças foram na reorganização dos documentos estruturantes da organização, no processo de avaliação dos alunos, na reorganização e revitalização de algumas estruturas intermédias no sentido de ultrapassar os pontos fracos presentes no relatório de AE.</p> <p>Considero que a liderança teve a preocupação de melhorar a organização e articulou esforços com os coordenadores e subcoordenadores... Houve um trabalho de equipa... também com a equipa de auto-avaliação.</p> <p>A nossa maior falha é a nível da participação dos alunos... penso que a culpa também é nossa porque não os levamos a participar activamente... o papel dos alunos fica muito aquém do desejado... há algum trabalho a fazer nesta área...</p> <p>Os professores regra geral envolveram-se na produção e implementação de documentos e grelhas estruturantes... no entanto, alguns ficam passivos e à espera que os outros façam o trabalho...</p>
17	<p>O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>meso</b> no Agrupamento? (Organização escolar, sistema de avaliação, metas, reorganização das estruturas intermédias, processo de auto-avaliação) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?</p>	<p>Sim...claramente...</p> <p>Sim as metas apareceram por triénio... quantitativas... e adaptadas a cada turma...</p> <p>A organização escolar e o sistema de avaliação foram completamente renovados, reestruturados e revitalizado... a melhoria e a mudança foram a nossa tônica enquanto organização... trabalhou-se nesse sentido...</p> <p>O processo de auto-avaliação foi reestruturado, com novas áreas de análise, reestruturação da sua equipa, nova visibilidade perante a escola... preocupação de envolver os professores no processo...</p> <p>As estruturas intermédias também foram reorganizadas e outras apareceram, nomeadamente o plano do Inglês e o plano do Português...</p>
18	<p>O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>micro</b> no Agrupamento? (Contexto de sala de aula: metodologias de ensino-aprendizagem, envolvimento/atitude dos alunos, processo de auto-avaliação dos discentes) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?</p>	<p>Na sala de aula acho que se mexeu pouco... há muito trabalho a fazer nesta área... mas é necessário tempo e os professores perceberem a sua importância pois caso contrário não se envolvem nem o implementam...</p> <p>Mesmo no processo de auto-avaliação dos alunos... é essencial levar os alunos a reflectir sobre todo este processo, no sentido de perceberem como poder melhorar... o que devem fazer a nível individual para evoluírem...</p> <p>A atitude dos alunos... não mudou... continuam com a mesma postura e atitude... esperam que os professores façam todo o trabalho...</p>
19	<p>A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa permitiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?</p>	<p>Induzir não, porque já existia mas desenvolveu-o de forma determinante...</p> <p>O processo de auto-avaliação começou a avaliar outros domínios, o relatório surgiu com outro rigor e abrangência de dados e informações, foi dado a conhecer / reflectir a toda a comunidade educativa... desencadeou processos de melhoria: construção de planos de acção e planos de melhoria.</p>
20	<p>A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa contribuiu ou não para a planificação e implementação de planos de desenvolvimento e de melhoria do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?</p>	<p>Sim, sem dúvida... até aí não existiam...</p> <p>A metodologia penso que foi pegar no relatório de AE e tentar perceber como se poderia utilizar internamente essa informação... pegar nos pontos fortes e se possível ainda os desenvolver mais... pegar nos pontos fracos e ver como se deveria proceder para os ultrapassar... Houve a preocupação de envolver todos os professores no processo em reuniões monitorizadas pelos coordenadores e subcoordenadores... tudo passou pelo conselho pedagógico, por exemplo as áreas prioritárias a avaliar foram definidas neste órgão... depois houve um trabalho articulado entre a liderança e a equipa de auto-avaliação, no sentido de este documento reflectir a opinião da organização no seu todo...</p>
21	<p>Considera que a Avaliação Externa pela IGE poderá contribuir ou não para a mudança e inovação da organização escolar?</p>	<p>A IGE vem Avaliar a organização no seu todo... é um olhar externo e não cúmplice, do todo. Assim, o seu sucesso depende muito de como a organização analisa e valida o trabalho da IGE... se o considera como um dado positivo... então terá que utilizar estes dados internamente e trabalhá-los no sentido da melhoria... O contributo e sucesso do trabalho avaliativo da IGE depende muito de como o vimos e como o potencializamos...</p>



## Entrevista 10

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
1	Acha que a direcção e os professores tiveram tempo para preparar a visita da IGE?	Sim. Todos tiveram tempo. Era a primeira vez que o processo se ai desenvolver e assim foi dado tempo às escolas para se prepararem e organizarem os materiais e prepararem a visita.
2	A presença da IGE no Agrupamento alterou algum aspecto do clima relacional na escola? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Não, de forma alguma...o clima penso que não...Até parecia que a IGE não ia estar na escola...quem se preparou e se preocupou com o processo foram os que iriam estar nos painéis...a esses ainda ouvi alguns comentários...mas sempre com muita serenidade e comedidos....
3	Sentiu algumas dificuldades ou receios em integrar os painéis, que vão ser entrevistados pela IGE?	Dificuldade...não...penso que não....sei que a escola trabalha bem, e só iria dizer o que se passa...não há nada a esconder...passamos a vida a reflectir e produzir documentos...logo fazemos o nosso melhor...receio....algum, pois eram pessoas estranhas à escola e não sabia o que me iriam perguntar e de que forma...receio de não perceber as questões, receio de me tentarem “pregar a rasteira”....
4	Os professores, em geral, sentiram-se envolvidos, implicados e representados na preparação do processo de avaliação externa? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim...não sei bem....uma coisa é certa, se não participaram e não se envolveram é porque não quiseram. Foram agendadas reuniões para reflectir sobre o processo de avaliação externa, mas muito do pessoal, os de sempre... não ligaram...talvez pensassem, que façam e trabalhem os que lá vão...mas os que se envolvem sempre também o fizeram desta vez...mesmo sem estarem nos painéis...e nós sabemos quem são.
5	Relativamente ao(s) painel(eis) em que esteve presente considera que as intervenções dos entrevistados espelharam a realidade do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Completamente. (respondeu sem hesitar) Os professores foram muito correctos e tiveram a preocupação de calmamente irem dando testemunho da sua escola, das suas práticas, de como trabalhavam e até houve alguma reflexão. Mas atenção, tal aconteceu, penso eu, porque os inspectores tiveram uma postura muito profissional e diplomata...foram correctíssimos e puseram as pessoas à vontade...o clima foi muito bom...não estava à espera que fosse assim...
6	Considera que a composição dos painéis era a mais indicada? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim...estavam lá os melhores no sentido de saberem como a escola funciona...também a direcção não correu riscos...todos foram nomeados...os que podiam ser...Regra geral a escola não tem “os contra” podem refilar mas quando chega a hora, todos tentam desempenhar bem as suas funções...
7	Quais as dificuldades por si sentidas nesta avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Teve receio em integrar o painel da IGE?	Não tive receio de integrar o painel, até pelo meu temperamento e atitude pessoal gosto de desempenhar estas funções, estar nas coisas, perceber como funcionam...As dificuldades foi...sei lá...perguntarem algo que eu não soubesse responder...
8	Como classifica a atitude dos inspectores durante os painéis? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Muito, muito positiva. Tiveram o cuidado de por as pessoas à vontade e com rigor e profissionalismo foram fazendo as suas perguntas, reformulando algumas...puseram as pessoas a pensar e a reflectir...
9	Na sua opinião qual deve ser o “papel” e a “função” da Avaliação Externa da Escola?	A função... (alguma reflexão...) é avaliar a escola e fazer a sua avaliação de fora para dentro, usando sempre os mesmos instrumentos de análise e de registo (uniformização de documentos e formas de avaliar). O papel é ajudar a escola a melhorar e para isso serve o seu relatório com a identificação dos pontos fortes e fracos.
10	A Avaliação Externa pela IGE pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e em particular para melhorar as práticas lectivas? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Claro....sem dúvida...deveria ser essa a sua grande função... (alguns momentos de reflexão). Mas agora digo, será que nós professores temos feito essa evolução? Sinceramente, penso que não...cada um de nós ainda trabalha um pouco de forma isolada...trocamos materiais, fazemos testes em grupo, mas alterar as nossas práticas com os alunos...não sei...mas duvido...Tem-se evoluído alguma coisa, mas penso que estamos muito longe do ideal...é um dos nossos pontos fracos enquanto classe profissional...

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
11	Que lhe parece a classificação atribuída ao Agrupamento pela IGE? [Pausa para ouvir a resposta] Fundamente.	Foi positiva e espelhou a nossa acção...penso que trabalhamos bem e que existe uma cultura de escola. No entanto...relativamente ao Muito Bom da Liderança penso que é um pouco exagerado...Existe liderança e forte e muito trabalhadora mas muito afastada dos professores... a escola funciona muito bem porque as lideranças intermédias operacionalizam tudo e de forma rigorosa com os colegas...esses sim...falam e envolvem as pessoas...não se é capaz de dizer..."não faço"....
12	Como os professores reagiram a essa avaliação?	Regra geral ficaram satisfeitos e gostaram de ver o seu trabalho valorizado...ficaram contentes pela escola sair com uma boa classificação...no entanto existe uma minoria que se põe à parte... não verbaliza nada...mas quando questionados demonstram algum agrado...
13	Como utilizou/trabalhou internamente o Agrupamento as recomendações/orientações constantes no relatório de Avaliação Externa? Foram operacionalizadas? De que forma?	Sim, foram feitas várias reuniões por coordenação e subcoordenação no sentido de analisar o relatório e depois foram tomadas medidas de fundo no sentido de operacionalizar internamente essas recomendações. Também tenho que dizer que a liderança se envolveu de forma determinada na análise das propostas dos professores e desenvolveu processos de melhoria, por exemplo... nos documentos, sistema de avaliação dos documentos, avaliação dos alunos, reorganização de estruturas intermédias, entre outras...
14	A identificação dos pontos fortes e fracos teve impacto positivo na organização escolar? [Pausa para ouvir a resposta] Permitiu construir um Plano de Acção capaz de provocar a mudança/melhoria no Agrupamento?	Sem dúvida, os pontos fortes e fracos foram muito importantes para a melhoria até porque foram reconhecidos pela organização e pelos professores. Houve vontade de melhorar...houve uma onda de mudança...sem dúvida...trabalhou-se muito e até muito tarde mas as melhorias estão aí e ninguém duvida que se melhorou...Os planos de melhoria...claro...só se começou a falar deles depois da AE. Até aí poucos sabiam como os construir e qual a sua função real para a escola...é o que eu senti.
15	O relatório produzido pela IGE teve algum reflexo na reorganização de documentação interna (nomeadamente PEA e PAA, entre outros)? [Pausa para ouvir a resposta] E nas práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos?	Sim, completamente...sem dúvida... Estes documentos PEA e PAA foram totalmente reformulados e foram criadas grelhas para os avaliar e para os implementar...e...todo o Agrupamento começou a usar os mesmos procedimentos e documentos. Relativamente às aprendizagens dos alunos foram criadas grelhas de Excel para monitorizar e registar todo o processo de avaliação dos alunos, claro que depois foram adaptadas às especificidades de cada disciplina.
16	Considera que o processo de AE contribuiu de alguma forma para mudanças no Agrupamento? <b>Em caso afirmativo:</b> 16.1 Em que sentido foram essas mudanças? 16.2 Qual foi o papel do Director e dos Coordenadores de Departamento Curricular nesse processo? 16.3 Qual a intervenção/implicação dos professores no processo de mudança? 16.4 Qual o "papel" dos alunos neste processo? Como o sentiram/vivenciaram?	Sim de forma determinante...a organização percebeu a importância da AE. As mudanças foram nos documentos, na forma de os avaliar, na forma de os divulgar e na forma de os articular entre si, internamente. Todos utilizam os mesmos materiais avaliativos, houve preocupação de uniformizar procedimentos e métodos de trabalho. O Director teve essa preocupação de mudança e melhoria, comunicou aos coordenadores o que pretendia e levou esses assuntos a Conselho Pedagógico e depois foi trabalhar, trabalhar e desmultiplicar a informação...os coordenadores tiveram um papel determinante na implementação do processo, trabalharam com os pares e entre si... Os professores...houve de tudo... a grande maioria implica-se sempre em todas as tarefas e nós sabemos bem quem são...os outros...querem é que os deixem em paz...façam...e depois digam o que é que eu tenho que fazer...mas são realmente uma minoria... Os alunos...nada de nada...penso que não alteraram a sua atitude e envolvimento...sinceramente a única alteração foi no preenchimento a todas as disciplinas do seu processo de auto-avaliação...aí sim...foi dado um salto de qualidade pois todos os professores usaram os mesmos instrumentos e tínhamos indicações no sentido de o fazer de forma participada e reflexiva com os alunos.

Nº	Formulação da questão	Transcrição da resposta à questão
17	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>meso</b> no Agrupamento? (Organização escolar, sistema de avaliação, metas, reorganização das estruturas intermédias, processo de auto-avaliação) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim, muitas e profundas...todo o sistema melhorou de forma muito significativa...parece que surgiu um tufão de trabalho e de mudança...Tudo foi melhorado e revisto a nível de documentos estruturantes da organização, elementos de avaliação dos alunos, definição de metas quantitativas, revitalização de secções de trabalho, criação de outras, enfim...houve preocupação de reflectir e de produzir novas dinâmicas na escola e também a visibilidade destas acções e a comunicação da informação foi melhorada. Tudo está no e-mail...só não analisa quem não quer.
18	O processo de AE potencializou mudanças a nível <b>micro</b> no Agrupamento? (Contexto de sala de aula: metodologias de ensino-aprendizagem, envolvimento/atitude dos alunos, processo de auto-avaliação dos discentes) [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	A nível de sala de aula fizeram-se poucas melhorias...há muito trabalho que não foi feito...Penso que os professores não perceberam ainda que esta área era muito importante ser trabalhada...cada um ainda está na sua capelinha e acha que se expor perante os colegas pode ser uma ameaça...é preciso tempo e mudança de atitudes... Os alunos...nada de nada...sempre à espera que os professores tudo levem organizado e planificado...e eles apenas recebem a informação...
19	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa permitiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação? [Pausa para ouvir a resposta] Pode dar exemplos?	Sim, sem dúvida. O processo de auto-avaliação já existia há alguns anos mas foi completamente revitalizado, a equipa foi reestruturada e o documento começou a ser produzido com outra qualidade e envolvendo outras áreas de reflexão e de avaliação. A liderança teve o cuidado de envolver todos na reflexão e avaliação deste documento, fazendo mesmo parte das agendas de trabalho. Houve preocupação de o divulgar e envolver todos na sua análise e melhoria.
20	A intervenção da IGE no âmbito da Avaliação Externa contribuiu ou não para a planificação e implementação de planos de desenvolvimento e de melhoria do Agrupamento? [Pausa para ouvir a resposta] Porquê?	Sim, claramente... Como referi estes planos só apareceram após a AE pela IGE. Penso que até aí a escola não sabia muito bem para que serviam e como se construíam...a partir daí houve a preocupação de se ir investigar e perceber como se deveria desenvolver esse trabalho. O Conselho Pedagógico definiu algumas áreas a serem contempladas bem como a sua estrutura e depois os professores trabalharam na sua construção...o trabalho final foi da liderança com a secção de auto-avaliação...penso que foi assim o processo...
21	Considera que a Avaliação Externa pela IGE poderá contribuir ou não para a mudança e inovação da organização escolar?	Sim...sem dúvida que sim...Deverá ser esse o seu papel...ajudar as organizações a otimizar a sua acção educativa e a dar orientações, através do relatório de AE do que se deve melhorar...No entanto o último papel cabe às organizações escolares e às suas lideranças...se estas não perceberem esta função da AE o processo está logo condenado à partida...se queremos uma crescente autonomia então temos que tomar a iniciativa de utilizar este relatório da IGE como um documento estruturante para a mudança e melhoria...o seu êxito depende da forma como o utilizamos...